

MARISA TSUBOUCHI DA SILVA

**PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA
ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTADO DO PARANÁ**

**CURITIBA
2009**

MARISA TSUBOUCHI DA SILVA

**PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA
ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTADO DO PARANÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Contabilidade, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de Especialista em Formulação e Gestão de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dr^a Helena de Fátima Nunes Silva.

**CURITIBA
2009**

DEDICATÓRIA

***À Professora Tereza de Assis
defensora da Educação do Paraná
in memoriam
Ao meu esposo pela paciência
Aos meus filhos pela compreensão
A minha neta o futuro de um mundo melhor***

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida
À Secretaria de Estado da Educação
pela oportunidade
À Diretoria Geral da Secretaria de Estado da Educação
pela confiança
Ao Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação
pelos documentos cedidos
Aos meus colegas da Auditoria Interna da Secretaria de Estado da Educação
pelo apoio irrestrito
Aos Professores do Programa da Escola de Governo
que trabalharam com extrema dedicação
À Professora Doutora Helena de Fátima Nunes Silva
minha orientadora companheira de jornada
Ao Professor Doutor Blênio César Severo Peixe
um porto seguro
À professora Mestra Suely Ferreira da Silva
pelas contribuições
Vanderley, Canísio, Neuza e Jorge
meus amigos especiais levarei saudades
Aos meus colegas da Pós-Graduação
a melhor turma que conheci
aos funcionários da UFPR

PENSAMENTOS

O ponto de partida de uma discussão no processo de alfabetização era apresentar codificações que dissessem respeito ao contexto concreto da experiência social dos educandos.

(FREIRE)

RESUMO

SILVA, M. T. da. Programa de alfabetização de jovens adultos e idosos: uma análise das ações desenvolvidas no Estado do Paraná. O presente trabalho analisa as atividades de superação contidas no Registro das Ações Desenvolvidas em Busca da Superação do Analfabetismo no Estado do Paraná. O estudo descreve e analisa os fenômenos que ocorreram no processo de alfabetização de jovens a partir de quinze anos, adultos e idosos realizado pelo Programa Paraná Alfabetizado nos anos de 2004 a 2007 no Estado do Paraná, atingindo uma abrangência de 391 municípios do Estado do Paraná. Partindo dos pressupostos de que a alfabetização é um direito universal do indivíduo, sendo importante para comunicação pessoal e para ascensão na escala social. Para tanto, utilizou-se dos aportes teóricos de Freire (2001), Beisiegel (2000), Ferraro (2004), Haddad (2000), Di Pierro (2003), Oliveira (2008), Paiva (1990), Précoma (2006). O trabalho pautou-se na pesquisa descritiva documental com análise qualitativa dos dados no qual verificou-se os fenômenos ocorridos no período, procurando diagnosticar a situação do programa, analisar sua proposta e sugerir alterações necessárias para que, no futuro possam melhorar a inserção do indivíduo na sua comunidade. Os resultados estão descritos nos Quadros 11, 12, 13 e 14. Entende-se que para a superação do analfabetismo é necessária a articulação de governos, organização não governamental, prefeituras, associações, universidades, enfim, a comunidade em geral.

Palavras chaves: Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Programa Paraná Alfabetizado (PPA).

e-mail: tsubouchimarisa@yahoo.com.br

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS POR ANOS DE ESTUDO E FREQUÊNCIA AO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.

Quadro 2 TAXA DE ATENDIMENTO E PREVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Quadro 3 POPULAÇÃO DO PARANÁ EM 2000.

QUADRO 4 - TAXA DE ANALFABETISMO FUNCIONAL, SEGUNDO GRUPOS DE IDADE.

QUADRO 5 - PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO – PARANÁ DADOS DO ESTADO.

QUADRO 6 - DADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.

QUADRO 7 - ATENDIMENTO REALIZADO PELA SEED/DEJA.

QUADRO 8 - DADOS DAS ATIVIDADES DE MOBILIZAÇÃO PERMANENTE NOS MUNICÍPIOS 2004 – 2007.

QUADRO 9 – DADOS DOS LIMITES ENCONTRADOS NA MOBILIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS 2004 – 2007.

QUADRO 10 – DADOS AVANÇOS IDENTIFICADOS NA MOBILIZAÇÃO DO ANALFABETISMO DOS MUNICÍPIOS REFERENTE AOS ANOS DE 2004 - 2007.

QUADRO 11 – RESULTADOS DAS ATIVIDADES DE MOBILIZAÇÃO PERMANENTE DOS MUNICÍPIOS REFERENTE AOS ANOS DE 2004-2007.

QUADRO 12 – RESULTADOS DAS LIMITES PARA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO DOS MUNICÍPIOS REFERENTE AOS ANOS DE 2004-2007.

QUADRO 13 – RESULTADOS DOS AVANÇOS IDENTIFICADOS NA MOBILIZAÇÃO DO ANALFABETISMO DOS MUNICÍPIOS REFERENTE AOS ANOS DE 2004 - 2007.

QUADRO 14 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS REFERENTES OS QUADROS 11, 12, 13 e 14.

QUADRO 15 – PROPOSTA DE MELHORIA DAS AÇÕES PARA O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação.
ABONG - Associação Brasileira de Organização não Governamental.
AMP - Associação dos Municípios do Paraná.
CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos.
CENEJA – Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA- Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.
CONSED -Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT -Central única dos trabalhadores
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito.
DEJA – Departamento de Jovens e Adultos.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
ENEJA - Educação Nacional de Jovens e Adultos.
FUNDEF -Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério.
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
IPEA - Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996.
MEC - Ministério da Educação e do Desporto.
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
PAS - Programa de Alfabetização Solidária.
PAC - Programa de Aceleração de Crescimento.
PBA – Programa Brasil Alfabetizado.
PEJA – Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos
PIB - Produto Interno Bruto.
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos.
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios.
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPA - Programa Paraná Alfabetizado.
PR – Paraná.
SBA – Sistema Brasil Alfabetizado.
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SEEA- Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem.
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SESI – serviço Social da Indústria.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNDIME-PR União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 PROBLEMA DA PESQUISA | 11 |
| 1.2 OBJETIVO GERAL | 12 |
| 1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 12 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 13 |
| 2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ANALFABETISMO NO BRASIL | 13 |
| 2.1.1 <i>Brasil Colônia e o analfabetismo</i> | 14 |
| 2.1.2 <i>A República e a questão do analfabetismo</i> | 17 |
| 2.1.3 <i>O Brasil Contemporâneo e a solução do analfabetismo</i> | 19 |
| 2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PARANÁ | 23 |
| 2.2.1 <i>O Paraná atual e a questão do analfabetismo</i> | 24 |
| 2.3 REVENDO O CONCEITO DE ANALFABETISMO | 33 |
| 2.3.1 <i>Alfabetismo funcional e analfabetismo funcional</i> | 36 |
| 2.3.2 <i>Iletrismo e letramento</i> | 37 |
| 2.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 39 |
| 2.4.2 <i>Principais aspectos da educação de jovens e adultos no Paraná</i> | 60 |
| 2.5 CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E A INTERRELAÇÃO COM O BRASIL - CONFITEA | 66 |
| 2.5.1 <i>A Educação de Jovens no Brasil após a V CONFITEA</i> | 74 |
| 2.6 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO | 75 |
| 2.7 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO | 80 |
| 3 METODOLOGIA | 83 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 83 |
| 3.2 COLETA DE DADOS | 84 |
| 3.3 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 85 |
| 3.4 PROPOSTA DE MELHORIA | 85 |
| 4 RESULTADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO..... | 86 |
| 4.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO | 86 |
| 4.1.1 <i>Atividades de Mobilização Permanente</i> | 88 |
| 4.1.2 <i>Limites Encontrado na Mobilização do Analfabetismo</i> | 89 |
| 4.1.3 <i>Avanços Identificados na Mobilização</i> | 91 |
| 4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 93 |
| 5 SUGESTÕES/PROPOSTA DE MELHORIA | 94 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| REFERÊNCIAS | 98 |
| ANEXO 1 – PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED/PR – 2008..... | 106 |
| APÊNDICE 1 – | 113 |
| POPULAÇÃO DE JOVENS COM MAIS DE 15 ANOS DE IDADE, TAXA DE ANALFABETISMO NOS MUNICÍPIOS NO ANO DE 2000 DO ESTADO DO PARANÁ..... | 113 |
| APÊNDICE 2..... | 115 |
| DEZ (10) MUNICÍPIOS COM MAIOR ÍNDICE DE ANALFABETISMO RETIRADO DO APÊNDICE 1..... | 115 |

1 INTRODUÇÃO

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, historicizar-se.
(Paulo Freire)

A imprescindível tarefa de educar é uma das formas de evolução da humanidade que se impõe não só ao governo, mas na sociedade como um todo.

Uma leitura da história do Brasil nos permite compreender, que a permanência da sua estrutura desigual é resultado da condição submissa que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, bem como, a longa história de concentração de renda das estruturas latifundiárias e da organização autoritária do poder.

Rosa Maria Torres descreve que:

A história da Educação de Jovens e Adultos nos revela que os esforços empreendidos pelo Estado não foram suficientes para o pagamento da dívida social para com as pessoas não escolarizadas resultado proporcionado pela falta de prioridade à universalização do acesso e a garantia da permanência da educação escolar.
(TORRES, 2006, p. 15)

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito, porque ampara processos formativos diversos, nos quais podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e inúmeras questões culturais pautadas em outros ambientes que não o escolar.

Segundo Di Pierro *et al.*:

Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, "o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica" e quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país.
(DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 58).

Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiriço, que poderia ser bem aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica.

A pesquisa parte de pressupostos de que a superação do analfabetismo somente poderá ser alcançada com a articulação entre governos, organizações não governamentais, movimentos sociais, universidades e outras instituições, pois não basta oferecer a estrutura é preciso esclarecer as pessoas, da importância do ingresso e na continuidade dos estudos, da real possibilidade que qualquer ser humano possui de aprender, independentemente da idade, classe social e gênero.

Observa-se a dominação de visão de mundo de cultura européia, branca, cristã e alfabetizada sobre a cultura nativa, índia, politeísta e “analfabeta”; esse dualismo que estende-se nas diferentes fases da Colônia, adentrando-se no Império, permeando-se até a fase da República e refletindo até os nossos dias.

No Paraná, desde 2003, a gestão da educação se pauta em princípios de compromisso político e humano possibilitando a integração, sociabilização e valorização do sujeito tentando superar o analfabetismo no Estado.

A autora relata os principais movimentos e programas situando-os cronologicamente e historicamente no contexto brasileiro e do Paraná e terminando com a análise das ações de superação do analfabetismo realizadas pelo **Programa Paraná Alfabetizado**, nos anos de 2004 a 2007. Ações essas que ocorreram em 26 municípios orientado por 26 Núcleos Regionais de Educação atingindo a abrangência de 391 municípios em 2007.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

As ações de superação significam resgatar a dívida histórica da sociedade paranaense para com aquelas pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso à escolarização, é oferecer a essa pessoa o direito básico do acesso à educação, pública e de qualidade.

Superar significa reconhecer que as pessoas não alfabetizadas não são destituídas de conhecimentos, pelo contrário elas são sujeitos de suas culturas com grande bagagem de conhecimentos nem sempre reconhecidos pelo sistema escolar.

Entendendo ainda, que a superação do analfabetismo no Paraná somente poderá ser alcançada com a articulação entre governos, organizações não

governamentais, movimentos sociais, universidades e outras instituições, pois não basta oferecer a estrutura é preciso esclarecer as pessoas da importância do ingresso e na continuidade dos estudos, da possibilidade de aprender, independentemente da idade, classe social.

É preciso criar um “ambiente alfabetizador, vencendo preconceitos e garantindo o acesso e a permanência da educação para todos”, (PARANÁ, 2009, p. 1).

Partindo dessas premissas surgiu o seguinte problema:

Como melhorar o Programa Paraná Alfabetizado para a inserção do indivíduo na sociedade?

1.2 OBJETIVO GERAL

Elaborar uma proposta de melhoria para o Programa Paraná Alfabetizado buscando a inserção do indivíduo na sociedade.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar a situação do Programa.
- Analisar a proposta do Programa.
- Sugerir melhorias nas ações do Programa.

Para conseguir esse intento optou-se em dividir a pesquisa em 5 capítulos.

No primeiro capítulo refere-se ao problema e objetivos da pesquisa. No segundo capítulo a Fundamentação Teórica foi subdividida em: aspectos históricos do analfabetismo do Brasil, aspectos históricos da alfabetização no Paraná, revendo o conceito de analfabetismo, aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos, Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos e a interrelação com o Brasil, Programa Brasil Alfabetizado e Programa Paraná Alfabetizado.

No terceiro capítulo refere-se a metodologia da pesquisa, no quarto capítulo os resultados e no quinto capítulo sugestões/proposta de melhoria.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentados os aspectos teóricos fundamentais para o embasamento desta pesquisa. Assim, são temas: a) aspectos históricos do analfabetismo no Brasil, b) aspectos históricos da alfabetização no Paraná, c) revisão conceitual do termo analfabetismo e alfabetização, d) educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná e) conferências de educação jovens e adultos, f) Programa Brasil Alfabetizado e g) Programa Paraná Alfabetizado.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Pesquisas recentes sobre analfabetismo no Brasil, fundamentada dentro de uma perspectiva histórica Ferraro (2002 e 2004), apontam duas questões interrelacionadas.

A primeira questão refere-se à sucessão de “desconceitos” em relação ao fenômeno analfabetismo, que foram enraizados à medida que o mesmo emergia e se firmava como um problema nacional. A segunda questão refere-se à algumas políticas de combate ao analfabetismo no Brasil não foram antes políticas de exclusão dos analfabetos.

Conforme Ferraro comenta:

(...) com o termo *desconceitos* quero significar formulações conceituais viesadas, que representam antes munição para uso na luta ideológico-político, do que instrumento de análise científica da realidade social. Sua construção obedece, assim, muito mais critérios de preservação ou conquista de privilégios do que produção do conhecimento. (FERRARO, 2004, p. 112)

O correspondente ao termo “desconceito” Freire o caracteriza de concepção limitada na compreensão dos problemas, “cuja complexidade não capta ou esconde” e seguidamente, “concepção distorcida da realidade” (FREIRE, 2001, p. 15 - 16).

Para exemplificar, é o caso “do entendimento do analfabetismo como cegueira, como erva daninha ou como incapacidade”. Juntamente porque distorcidas, tais concepções não só captam, como também até escondem a realidade, (FERRARO, 2004, p. 112).

No decorrer do artigo Ferraro (2004) questiona, por que trabalhar na perspectiva do analfabetismo e não na perspectiva da alfabetização?

Não seria irrelevante, seria como considerar o analfabetismo o lado problemático e a alfabetização a solução.

O autor ainda argumenta que se a alfabetização constitui um objeto de um enfoque tipicamente pedagógico, a escolha sob a ótica do **analfabetismo**, não quer dizer que é o lado problemático mas, necessário atentar para a sua especificidade que demanda um olhar predominantemente sociológico.

2.1.1 Brasil Colônia e o analfabetismo

Após o descobrimento do Brasil, os jesuítas que aqui se estabeleceram fundaram a Companhia de Jesus e com a missão de catequizar os índios, trabalhar a moral dos colonos, o “ensino” propriamente dito, era uma simples atividade complementar. Mas eles começaram a dar instrução e ensinar artes inicialmente para os índios, posteriormente, para os escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos, (HADDAD *et al.*, 2000, p. 108).

Portugal desde o século XV utilizava-se de mão de obra escrava e a partir de 1570, a Coroa Portuguesa incentivou a importação de africanos para o Brasil, tendo em vista que os índios resistiram às várias formas de sujeição, ou seja, pela guerra, pela fuga ou pela recusa ao trabalho escravo.

Por outro lado, nem a igreja foi contrária à escravidão do negro. Ordens religiosas como as dos beneditinos estiveram entre os grandes proprietários de cativos. Vários argumentos foram utilizados para justificar a escravidão africana. Boris Fausto (2001) dizia que se tratava de uma instituição já existente na África e assim apenas transportavam cativos para o mundo cristão, onde seriam civilizados e salvos pelo conhecimento da verdadeira religião.

No decorrer do século XIX diversas teorias científicas reforçavam; o tamanho e a forma do crânio do negro, o peso de seu cérebro “demonstrava” ser de raça de baixa

inteligência e emocionalmente instável, destinado biologicamente à sujeição, (FAUSTO, 2001, p. 52).

Na fase do Brasil Colônia registraram-se algumas ações dos jesuítas para a alfabetização de indígenas adultos.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1789 provocou uma desorganização de ensino deixando um vazio educacional, pois não foi criada nenhuma alternativa de educação para compensar essa saída, somente no Império encontraram-se informações sobre ações educativas no campo da educação de jovens e adultos, (FARIA *et al*, 2005, p. 245).

Com a vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, teve início a educação profissional com a criação das faculdades de medicina e economia, em Salvador; agricultura, química, desenho técnico, a Escola Real de Ciências, Artes e Trabalhos Manuais, a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional e a Academia Militar e Naval, no Rio de Janeiro. Apesar de todo esse incremento cultural, a educação de grande parte da população não se efetivou.

No campo de direitos legais a primeira Constituição Brasileira de 1824, sob forte influência européia, firmou a garantia de uma “instrução primária gratuita para todos os cidadãos, portanto também, para os adultos. Porém, pouco foi realizado neste sentido durante todo o período colonial”.

Haddad *et al* (2000) enfatizam que o direito nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos que não passou de intenção legal.

Essa distância entre o aclamado e o realizado foi agravada por outros fatores

Em primeiro lugar, porque no período do Império, somente possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, à qual se admitia, como direito, administrar a educação primária, da qual ficavam excluídas, as negras, indígenas e grande parte das mulheres.

Em segundo lugar, porque o Ato Adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade às Províncias, reservou ao Governo Imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente deixando à instância administrativa com menores recursos, o papel de educar a maioria carente.

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação de crianças e adolescentes. Neste último caso, em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população estimada de 14 milhões.

Ao final do Império, oitenta e dois por cento (82%) da população com idade superior a cinco anos era analfabeta, (HADDAD *et al*, 2000, p. 109).

As preocupações liberais expressas na legislação desse período acabaram por não se realizarem, condicionadas que estavam pela estrutura social vigente. Nas palavras de Celso Beisiegel:

(...) no Brasil, na Colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação as doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem.
(BEISIEGEL, 1974, p.43)

Conforme Marcílio (2002) o primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, revelou que o País possuía cerca de 10 milhões de habitantes, estando matriculados na escola primária apenas 150 mil alunos.

Com a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, através da Lei Áurea, os negros finalmente foram declarados livres e já se poderiam considerar cidadãos brasileiro.

De acordo com Hasenbalg (1988, p. 127) "a abolição do regime servil, em 1888, deixou a massa de ex-escravos nas posições mais baixas da hierarquia sócio-econômica".

O embranquecimento da população estava amparada em teorias racistas que vigoravam naquele período e que exaltavam os povos da Europa e que subjugavam os negros, índios e orientais como raças inferiores e cheias de influências negativas.

O que se buscava com a imigração era mudar a cor da população brasileira e extirpar cada vez mais o negro da sociedade.

A partir desse contexto, o que se deu foi a total exclusão e marginalização da maioria dos negros brasileiros, amparada pela substituição do trabalho escravo por

imigrantes europeus; "a solução imigracionista articulava-se (...) como parte de um projeto modernização do país mais a longo prazo, no qual, no qual o embranquecimento da população nacional contava como uma das conseqüências mais desejadas", (HASENBALG; 1988, p.129).

Nem mesmo a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 alterou esta situação excludente.

Observou-se que não houve qualquer preocupação com o destino dos ex-escravos por parte do Estado ou da própria sociedade brasileira, após, a Abolição da Escravidão.

O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica. Esta dimensão do "problema só seria levantada mais tarde, após a partir da segunda pós-guerra, com as teorias do desenvolvimento que dariam sustentação teórica e ideológica ao período do Estado keynesiano ou do bem-estar" (FERRARO, 2002, p. 4).

2.1.2 A República e a questão do analfabetismo

Ao final do Império "o analfabetismo emerge como um problema nacional eminentemente político vinculado com a questão eleitoral, não com a questão econômica ligada à produção, menos ainda, como questão pedagógica", (FERRARO, 2004, p. 113).

Discorrendo sobre a educação republicana no Brasil, Paiva (1990) faz uma observação sobre a questão do analfabetismo. A precariedade quantitativa e qualitativa do nosso sistema de ensino elementar que respondia em grande medida pela amplitude do analfabetismo entre a população brasileira, no momento em que se comemoravam os 100 anos da República.

A autora ressalta que ao longo de nossa história a questão do analfabetismo não esteve clara ou "que ainda não constituía problema o fato de a esmagadora maioria da população brasileira não saber ler e escrever ,o contrário, era-lhe vedado o acesso à leitura e escrita", (PAIVA, 1990, p. 9).

A partir do momento, em que o não saber ler e escrever se tornou um problema com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva) estabeleceu a proibição do voto do analfabeto.

A primeira Constituição Republicana de 1891, de concepção federalista repassou a responsabilidade do ensino básico para as Províncias e Municípios e a União coube o papel de assumir o ensino secundário e superior.

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente “as decisões relativas à oferta de ensino fundamental ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente”, (DI PIERRO, 2000, p. 109).

A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação do voto, em um país em que a maioria da população adulta era iletrada.

O sistema de ensino estava de tal modo desestruturado que até o número de escolas públicas secundárias diminuiu entre 1907 e 1912, passando de 31 para 26 escolas, (PAIVA, 1990, p. 10).

Por força do Decreto n°. 10.198 de 1913, foram criadas escolas regimentais que se destinavam à instrução de soldado analfabeto. Essa ação de caráter restrito teve pouco impacto no quadro do analfabetismo nacional.

Isto posto, Faria (2005) descreve “no período da República dados dos censos revelaram que 72% da população de brasileiros analfabetos na faixa superior a cinco anos de idade.

Diversas reformas surgiam ano após ano, a reforma de 1920 tinha como objetivo combater o analfabetismo e difundir a escola primária integral. Esta reforma produziu alguns avanços pedagógicos, nos anos seguintes, e um início de organização, como por exemplo ao estabelecer a idade entre sete e nove anos para ingresso na escola.

Anísio Teixeira, na Bahia, promoveu a escola primária integral, gratuita e obrigatória, com duração de quatro anos na área urbana e três anos na área rural.

Com essas ações a escola primária brasileira esboçou um princípio de organização.

Uma nova reforma foi decretada em 1925 instituindo o ensino ginasial seriado, por seis anos e com freqüência obrigatória. Passou-se a exigir o “curso secundário seriado, regular e completo, para admissão nos vestibulares das escolas superiores”, (PAIVA, 1990, p.12).

A revolução de 1930 foi um marco para reformulação do papel do estado no Brasil, ao contrário do federalismo que prevalecera reforçando os interesses das oligarquias regionais, agora, a Nação como um todo estava sendo reafirmada.

Faria (2005) relata que “na era Vargas, no período de 1930 a 1945 foi considerado um período de mobilização para atendimento da educação popular. Tem-se notícias de oferta de ensino público e gratuito como direito de todos, muito embora os números apontem para um atendimento restrito.

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, como resultado de um movimento que buscava modernizar e redefinir o papel do estado na educação. O Manifesto apontava a relação entre educação e desenvolvimento, e se opunha à forma improvisada de como as reformas eram baixadas até então, propondo a unificação da estrutura educacional do País: da pré-escola à universidade, colocando fim à divisão existente entre o ensino primário e profissional para a população de baixo poder econômico e o ensino secundário e superior para a população de maior poder aquisitivo, (PAIVA, 1990, p. 12)

A inclinação para o fortalecimento e a mudança do papel do Estado manifesta-se de maneira inequívoca na Constituição de 1934, já se configurava uma nova concepção que:

Superando a idéia de um Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguardar das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultura, de outro. (FERRAZ *et al.*, 1984, p. 654)

2. 1.3 O Brasil Contemporâneo e a solução do analfabetismo

A Constituição de 1934, no aspecto educacional propôs um plano Nacional de Educação, coordenado e fiscalizado pelo governo Federal, determinando de maneira clara as esferas de competências da União dos Estados e Municípios em matéria

educacional; vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e dever do Estado para com a educação estabelecia ainda, “uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação”, (HADDAD, 2000, p. 110).

Foi somente na década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional.

A II Guerra Mundial provocou uma expansão industrial que exigiu mudanças no ensino profissionalizante: surgem o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, para organizar as escolas profissionalizantes no país.

A Constituição de 1946 legislou sobre os gastos mínimos para a educação: “Anualmente a União aplicará nunca menos de 10% e os Estados e os Municípios, nunca menos de 20% dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”, (BRASIL, 1946, p. 29).

A inflação e a instabilidade política, geradas por uma situação de pós-guerra, tornaram essas metas impraticáveis.

O Brasil se desenvolveu através de um processo que foi denominado de “modernização conservadora”, cuja característica principal é, precisamente, a não incorporação de grandes segmentos da população aos setores modernos da economia, da sociedade e do sistema político.

O país com a segunda maior população negra do mundo, ainda representa grandes disparidades sociais entre brancos e negros e, lamentavelmente, ainda não procurou combater, de modo eficaz, a discriminação e racismo nas mais diversas formas.

A economia brasileira encontra-se entre a 8ª maior do mundo, apesar do dinamismo econômico, é um dos países com a maior desigualdade social, com elevada parcela da população excluída dos benefícios econômicos e sociais consequência de uma má distribuição de renda. (DI PIERRO; GRACILIANO, 2003, p. 03).

Segundo dados de 1999, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os negros

correspondem a 51,1% da taxa de analfabetismo no Brasil entre a população adulta e a 64% da parcela de 53 milhões de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza. (RODRIGUES, 2005, p. 3).

Ao longo da história da educação no Brasil, é necessário salientar um quadro onde muitos são excluídos do sistema educacional, outros nem chegam a participar ou participam por pouco tempo.

Constata-se o desencadear de uma educação com sistemas de avaliação seletiva e excludente, enraizadas pelas várias tendências praticadas no iderário pedagógico.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil no início do terceiro milênio superou 170 milhões de habitantes, metade dos quais são crianças e jovens com menos de 25 anos, e a maioria (81,25%) vivem em zonas urbanas. Possui uma sociedade multirracial, composta por brancos (53,6%), negros (45,3%), orientais (0,6%) e indígenas (0,5%), (DI PIERRO; GRACILIANO *et al.*, 2003, p. 1).

Essa desigualdade afeta principalmente o Norte e o Nordeste, conforme demonstram indicadores econômicos dando margem à falácia dos dois brasis – um moderno, rico e cosmopolita, e outro atrasado pobre e oligárquico, (POCHMANN, 2003, p. 1).

Em 2000, o Brasil ocupava a 73ª posição no ranking de desenvolvimento humano organizado pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), em posição desfavorável em comparação com outros países sul americanos, como a Argentina, o Chile e a Colômbia e com um índice de analfabetismo de 13,63% da população.

No último relatório divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), referente a 2004, o Brasil aparece em 69º lugar entre 177 países, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – em 2003, era o 63º. O IDH leva em consideração taxas de produto interno bruto (PIB) per capita, distribuição de renda, longevidade e índices de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais e de matrícula nos três níveis de ensino, (DI PIERRO; GRACILIANO *et al.*, 2003, p. 2)

E foi justamente a estagnação nos quesitos educacionais a responsável por fazer o país retroceder, embora os demais indicadores tenham apresentado significativas melhoras.

O pesquisador Ricardo Paes de Barros do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), afirma que “a alfabetização de trabalhadores teria um impacto, em média, de 20% na renda individual e de 2% no PIB do país”. Ele defende a idéia de que o País necessita de uma revolução educacional. É preciso “passar o orçamento da educação de R\$ 40 bilhões para R\$ 70 bilhões por ano.

Poderíamos ser hoje um país muito mais desenvolvido se tivéssemos investido em educação no passado. (BARROS; CARVALHO, *et al.*, 2003, p. 1).

Historicamente a escrita, assim como o saber acumulado que dela provém, tem significado uma fonte de poder nas sociedades que a dominam e, conseqüentemente, um privilégio das classes dominantes. Cagliari (1989, p. 10) pergunta por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita. Ele responde que: “isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber”.

O Brasil é um país com uma população que mal escreve e mal lê. Apesar de nosso Produto Interno Bruto (PIB) figurar entre os maiores do mundo, não estamos nos preparando para enfrentar a concorrência global.

Hoje competimos com países que têm taxa de 60%, 70%, até 80% de matrícula no nível universitário. Com uma população e grande parcela de analfabetos funcionais pode concorrer em igualdade de condições com outra em que três quartos são bacharéis?

É absolutamente “desastroso”, afirma o economista especializado em educação Gustavo Ioschpe. (IOSCHPE, In: OSTRONOFF, 2007, p. 23).

O quadro elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com dados do início do século 21 sobre a população alfabetizada no mundo, também deixa claro que não estamos entre os melhores alunos da classe.

O Brasil aparece com 88,6% de alfabetizados, atrás de economias que certamente não se gabam de sua produção de riquezas, como Vietnã, com 90,3%, Sri

Lanka, com 90,7%, e Albânia, com 98,7%. Alguns de nossos vizinhos sul-americanos também apresentam porcentagens muito mais generosas que as brasileiras – os chilenos sustentam 95,7% e os argentinos, honrosos 97,2% de pessoas que lêem e escrevem.

Outra breve comparação lança luz sobre a questão. O Ministério da Educação (MEC) listou cerca de 1,1 mil municípios brasileiros, quase todos no nordeste, com mais de 35% de população analfabeta,

É uma taxa superior à média de 33% verificada em Angola, Uganda e na República Democrática do Congo, países africanos que estão entre os mais pobres do planeta e têm história de longas guerras civis.

Outros dados ainda, apresentados no estudo Analfabetismo no Brasil, de 2003, produzido por Ricardo Paes de Barros, Mirela de Carvalho e Samuel Franco, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e publicado no *site* do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) demonstram que, em países com renda per capita similar à brasileira, a taxa de analfabetismo é, em média, de 5,8%. Enquanto apenas 34% das nações têm renda per capita maior que a do Brasil, 55% têm taxas menores de população analfabeta. (BARROS; CARVALHO, *et al.*, 2003, p. 2).

Inúmeros estudos e levantamentos estatísticos de órgãos governamentais e entidades privadas nacionais têm sido produzidos para medir e explicar o analfabetismo no país. Por isso, não faltam números para traçar a evolução e o perfil da situação em que vive o Brasil desde que se iniciou a contagem do total de analfabetos.

Apesar do avanço, do progresso nessa área existem ainda, 16.294.889 de brasileiros com mais de quinze anos ainda são analfabetos, sem contar com os mais de 55 milhões de brasileiros caracterizados como analfabetos funcionais.

Esse é um retrato do Brasil do século XXI que deixou várias questões sociais em aberto dentre elas a Educação de Jovens e adultos.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PARANÁ

Em princípio do século XIX, com o recrudescimento da guerra no sul, tornou-se necessária, como parte da estratégia portuguesa, a ocupação das terras que pelo

Tratado de Madri pertenciam a Portugal, mas permaneciam abandonadas desde a destruição das missões jesuíticas pelos bandeirantes.

O Paraná se desmembrou da província de São Paulo em 1853. Nessa época, a produção de café começou a ganhar destaque e o rápido desenvolvimento atraiu milhares de imigrantes das províncias do sul, do Sudeste e do nordeste do País.

No fim do século XVII, abandonados os sonhos de grandes riquezas minerais, prosseguiu a procura do ouro de aluvião, dito "de lavagem", mediante a qual os escassos habitantes do lugar procuravam recursos para a aquisição de produtos de fora. Os índios que escapavam ao extermínio eram postos na lavoura. Os escravos africanos começaram a ser utilizados no século XVIII e já em 1798 o censo revelava que seu número, em termos relativos, superava o dos índios.

Conforme Précoma (2006) a partir das últimas décadas do século XIX o Brasil foi galgando ideais modernos influenciado pelos principais centros europeus. Inserindo desta forma, o Brasil, e, principalmente, o Paraná, na "sociedade do trabalho", que foi colocada mais efetivamente em prática com a constituição da República em 1889. A mesma gerou em nossos cidadãos perspectivas democráticas e igualitárias.

Empresários da indústria e governo criam medidas educacionais e de trabalho para estes jovens, através dessas perspectivas, e em especial a infância desamparada. Isso devido a forte presença industrial, que gerou no país fortes correntes migratórias, na sociedade de um modo geral, nasceu uma expectativa de crescimento.

2.2.1 O Paraná atual e a questão do analfabetismo

As correntes migratórias que ocorreram no fim do XVIII ocasionou um aumento populacional nos centros urbanos, sendo necessário a criação de um novo planejamento urbano que passasse pelas áreas de arquitetura, saúde e educação.

Surge dessa forma um ensino correcional e educacional através do trabalho, do qual visa a criação de escolas profissionalizantes.

Os propósitos que orientaram este período político estão repassados de princípios de cidadania, patriotismo e nacionalidade, próprios do pensamento nazi-fascista que exerceu influência na política de Vargas, (OLIVEIRA, 2008, p. 41).

A idéia de cidadania, na época, retornava como elemento sedimentador de valores e princípios de um Estado-Nação sob a influência de novos posicionamentos políticos e novas linhas de pensamento, nos quais o trabalhador rural ou urbano passava a ocupar espaço nos discursos oficiais.

A reorganização das escolas, visando a preparação do trabalhador, surgia ante a necessidade da formação de uma mão-de-obra que atendesse às emergências do mercado agrícola, comercial e industrial.

Tânia Maria Grassi, em seu estudo “As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do século XIX as décadas iniciais do século XX”, fala da importância que a escola passou a representar em termos de educação:

(...) a educação tinha um papel fundamental na resolução dos problemas nacionais. Educar o povo era moldá-lo de acordo com os ideais de Ordem e Progresso. (...) a população era considerada doente, marcada pelo vício, com falta de vitalidade, degradação e degeneração. A educação, (...) tornaria essa população saudável, disciplinada e produtiva, garantindo o progresso do País. (GRASSI, 2003, p. 62-63)

Esta concepção esteve impregnada nas concepções da política popular traçada por Vargas, na qual a escola vai servir aos propósitos de um governo voltado para atender as necessidades populares, o analfabetismo e as condições precárias de vida do meio rural, com doenças que grassavam na população (STERN, 2003, p. 80).

Os debates pelo saneamento rural foram pontos altos nas discussões parlamentares com repercussões pelo país. No Paraná, o trabalho sanitário urbano e rural contou com o apoio do Instituto Bacteriológico de São Paulo, da Sociedade Paranaense de Medicina, do Governo do Estado e da Prefeitura Municipal.

Isso devido a presença industrial que gerou no país fortes correntes migratórias dentro de nossas fronteiras, pois na sociedade de um modo geral, nasceu uma expectativa de crescimento.

Por todo Brasil foram concedidas sesmarias, para que o Governo Geral pudesse conservar seu poder. Ao sul da colônia não foi diferente.

A História do Paraná revela a concessão de uma imensa extensão de terras ao Capitão Mor Pedro Tasque de Almeida, no início do século XVIII. A área abrangia boa parte do atual mapa político paranaense e inúmeras famílias portuguesas vieram para o Brasil, com a iniciativa de conquistar seu espaço.

Segundo o jornalista Eduardo Bueno, degredados, criminosos e aqueles que não se enquadravam com o sistema absolutista foram exilados.

Essas concessões de terras beneficiavam pessoas ligados à política. O Paraná pertencia a São Paulo e as ordens vinham daquela Capitania (São Vicente) e depois Província de São Paulo.

Os sesmeiros e seus descendentes formaram uma nobreza rural, conservadora, com cargos militares, diferentes das hierarquias militares de então. Capitão Mor, Sargento Mor, Tenentes, Alferes, Soldados, Alcaides e Almotacés faziam à guarda e administração política, econômica e delinearam certo "código de posturas", para o Pouso que aqui se instalou e Vila Comarca de Curitiba e Paranaguá, pouco tempo depois.

Pouso de tropas de mulas que vinham do extremo sul do Brasil e América, destinadas à feira de Sorocaba, vendidas para as minas das Gerais ou para os Engenhos de Cana - de Açúcar no Nordeste.

Dos hábitos dos naturais da terra, dormiam ao relento tendo por leito os arreios dos cavalos envoltos em pelegos, por travesseiros os lombilhos, por cobertores os ponchos. As tropas de mulas e cavalos, vindas do Sul pernoitavam ao relento, à beira de rios e com a possibilidade de amarrar seus animais e sempre com um cozinheiro, comiam e cantarolavam, ou escreviam para suas famílias.

Porém, não somente de passagem e pouso de tropas essa região viveu.

Grandes pedaços de terras destinadas naturalmente por ser campos, à criação de gado e uma agricultura de subsistência.

Durante século XVI, o Paraná não despertava grande interesse nos portugueses que vinham para o Brasil.

Os espanhóis fundaram alguns núcleos de povoamento que não se desenvolveram. No século XVII, os bandeirantes descobriram ouro no Paraná e, para extraí-lo, tentaram escravizar e catequizar os indígenas locais.

O Tratado de Madrid, assinado em 1750, deu à Coroa portuguesa a posse do Paraná, que, então, integrava a capitania de São Paulo.

Até meados do século XVII, litoral sul da capitania de São Paulo, hoje pertencente ao estado do Paraná, foi esporadicamente visitado por europeus que buscavam madeiras de lei.

No período de domínio espanhol, foi estimulado o contato dos vicentinos com a área do rio da Prata e tornou-se mais frequente o percurso da costa meridional, cuja exploração intermitente também seria motivada pela procura de índios e de riquezas minerais.

Do litoral os paulistas adentraram-se para oeste, em busca de indígenas, ao mesmo tempo que, a leste, onde hoje estão Paranaguá e Curitiba, dedicaram-se à mineração.

Os trabalhos iniciaram-se em Curitiba, no centro e nos arredores, onde imigrantes residiam produzindo alimentos que abasteciam a cidade (STERN, 2003, p. 82).

Em meio à idealização, que marcou a República, décadas de 1930 e 1940, pensou-se a escola pública primária, sua expansão e propagação, visando sanar o analfabetismo e os males epidemiológicos.

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública evidenciava a associação de educação e saúde, sob a bandeira do nacionalismo de Vargas.

No Paraná, o Interventor Mário Tourinho, em sua Mensagem ao Governo Provisório, em 5 de outubro de 1931, cientificava sobre problemas com o ensino primário e a formação profissional, desafios a serem superados. O Código de Ensino de 1917 continuava estabelecendo a organização escolar, inovando somente quanto à seleção de professores para as Escolas Normais do Estado e do Ginásio Regente Feijó, em Ponta Grossa, pelo Decreto nº 589, de 9 de março de 1931 (PARANÁ. Leis e Decretos-Leis (...) 1930 a 1937. Imprensa Oficial, 1954, p. 29).

Uma melhor distribuição das escolas primárias no Estado era apontada pelo Interventor, bem como a criação de outras Escolas Normais, além da Escola Normal Secundária da Capital e das duas Escolas Normais Primárias, uma em Paranaguá e outra em Ponta Grossa. Nesta Mensagem, Tourinho dava um retrato da situação do ensino primário, público e particular no Estado, dizendo:

Em 1931, nove grupos escolares funcionavam na Capital, com um total de 3.621 alunos; as escolas isoladas do Município, bem como os dos demais cursos diurnos e noturnos de Curitiba contavam com 904 alunos, totalizando 4.525 alunos matriculados em Escolas do Município de Curitiba; neste ano, o número de matrículas do ensino primário, em estabelecimentos públicos e particulares no Estado, totalizou 52.631 alunos; o total de alunos matriculados em escolas públicas era de 46.892 alunos e em escolas particulares de 5.739, totalizando 52.631 alunos.
(PARANÁ. Mensagem em 5 de outubro de 1931, [s.l., s.d.]).

Apesar de razoável o funcionamento das escolas, havia necessidade de uma reestruturação no ensino e nos setores, político, administrativo e financeiro do Estado, exigindo outras medidas do novo Interventor, Manoel Ribas.

Ratacheski (1953, p. 46) afirma que, embora sem muitas inovações pedagógicas, o funcionamento das escolas foi controlado segundo o programa orientado pelo Professor Pietro Martinez, na década de 1920, e, em vigor, até 1953. A reimpressão e distribuição dos programas escolares estabeleceram as disciplinas das diferentes séries e possibilitou o controle através da uniformização dos conteúdos a serem ministrados.

O Governo do Estado regulamentou diversos procedimentos cotidianos e alterou regulamentações existentes no Código de 1917.

O Decreto Estadual N. 616, de 28 de novembro de 1930, alterou período de férias, data para exames finais e o Decreto Federal N. 19404, de 14 de novembro de 1930, determinou a aprovação e a promoção de alunos, sem exames finais, em escolas subordinadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. (NISKIER, 1989, p. 246).

No Paraná, Manoel Ribas determinava a organização de um plano geral de construção de modernos Grupos Escolares, reformava e ampliava os prédios existentes.

O Decreto Estadual N. 347, de 4 de fevereiro de 1931, uniformizava processos disciplinares aos professores públicos e aos alunos, delegados pelo Diretor Geral às demais autoridades do ensino. (PARANÁ, Relatório do Secretário de Estado, em 1935).

A preocupação de parlamentares estaduais, como Ermelino de Leão, comenta Pryjma (1999, p. 47), levou à elaboração de um novo Código para ser aprovado em 1937 (Paraná, Projeto n. 30 de 14 de janeiro de 1930).

Todavia, o Golpe de Estado, naquele ano, impediu a aprovação do Código, permanecendo em vigor o de 1917, com alterações estabelecidas por Atos Ministeriais e pelo Governo do Estado em vigor antes ou após 1938. Entre as mudanças foram implementadas,

(...) a experimentação de programas mínimos, elaborados a partir da psicologia diferencial e experimental; a aplicação dos modernos métodos de ensino (Decroly, Montessori, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros); liberdade didática, criação de Cooperativas Escolares, em substituição às Caixas Escolares; organização de serviço médico, já instalado, e nomeados 4 médicos; instalação de serviço dentário; ampliação do plano de educação física; excursões, passeios e intercâmbio entre alunos de outras regiões; criação de bibliotecas (...).
(PARANÁ. Mensagem do (...) em 1937, p. 30).

Novos espaços, ambientes escolares e exigências sanitárias foram incorporados à educação, tornando a escola o centro de educação dentro e fora de seus contornos.

Na década de 1930 o Estado do Paraná teve como Interventor Federal, Manoel Ribas, que atuou neste cargo de 1932-34, 1937-45 e como Governador de 1935-37. (PRÉCOMA, 2006, p.2).

Ao final da década de 1930 houve a quebra na Bolsa de Valores de Nova York, e com isso a crise mundial, fez com que entrasse em declínio a economia não só do estado do Paraná, mas do Brasil todo. Este projeto visou o entendimento das políticas públicas que foram aplicadas durante a Intervenção de Manoel Ribas (1932-1945) no Estado do Paraná, dando maior ênfase a questão educacional.

Sendo então pesquisado sobre o ensino correcional e educacional através do trabalho, que visava a criação de escolas profissionalizantes no país, aqui instituído.

Este ensino aplicado nacionalmente, foi um dos objetivos da interventoria de Ribas, aliada a urbanização do Estado, pois o número de “vadios, mendigos e delinquentes” estava aumentando gradativamente.

Na tentativa de reverter este quadro o mesmo buscou nas políticas educacionais de Vargas, planos pedagógicos que pudessem auxiliar na urbanização do Paraná e na disciplinarização da pessoa.

Sendo dessa forma criadas, as Colônias Correcionais e as Escolas de Trabalhadores Rurais.

Précoma (2006) descreve que durante a interventoria de Manoel Ribas no Estado do Paraná, foram implementadas 10 Escolas de Trabalhadores Rurais e 2 Escolas de Pescadores, e para essa realização, utilizou-se de Decretos. “Pelo Decreto N. 7.782, de 3 de dezembro de 1938, foram regulamentadas as Escolas de Trabalhadores Rurais.

A Escola de Pescadores da Ilha das Cobras foi uma das instituições correcionais para menores que cometeram alguma forma de delito durante o período.

A esta instituição foi dado o nome de Escola Profissionalizante, local onde, na teoria, os jovens menores infratores (de 09 a 18 anos) teriam o ensino básico e aprenderiam um ofício, (PRÉCOMA, 2006, p. 5). Como também a conhecida Escola de Trabalhadores Rurais, funcionava da mesma forma como na Ilha das Cobras.

Nota-se que estas Escolas de Trabalhadores Rurais e de Pescadores, foram utilizadas como meio para o trabalho agrícola e pesqueiro, usando para o crescimento interno a mão-de-obra do menor infrator e ou abandonado, a qual era barata.

Com o tempo, estes modelos escolares foram sendo abandonados, principalmente quando essas instituições foram ficando com uma grande quantidade de menores no internato.

O Paraná, em especial sua capital, Curitiba, cresceu em seu aspecto populacional consideravelmente, devido a grande presença do comércio, indústrias de diversas funções, foi necessário ter-se trabalhadores qualificados, a qual abrange a educação além do saber do ofício. Anterior a Revolução de 1930 que inseriu Vargas ao poder, algumas medidas educacionais já haviam sido tomadas para acalantar as preocupações das elites e diminuir os anseios populares.

Em 1921 foi instituída a classificação de menor e ou menor abandonado, que é a criança pobre, que vive com seu responsável, o qual não tem condições de criá-la dentro do básico, educação e alimentação; ou a criança que não detém moradia.

E é nesta mesma década que um grupo de educadores reivindicou a solução de problemas existentes no ensino no Brasil; e para isso propuseram a criação de um movimento, denominado Associação Brasileira de Educação, que aqui chamaremos de ABE.

Criam-se então as escolas voltadas para o comércio e indústria, que eram destinadas as crianças e jovens pobres. E para as crianças abandonadas o governo criou abrigos, com o ensino básico (primeiras letras) e também alguns ofícios, para os de sexo masculino: como alfaiataria, carpintaria, entre outros; já para o sexo feminino havia datilografia, bordado, entre outros.

Estas tinham como objetivo principal a preservação, outras foram criadas para a correção, como a Escola de Aprendizes Marinheiros em Paranaguá. Além da criação de escolas reformas que visam educar “no trabalho e para o trabalho”. (OLIVEIRA, 2008, p. 49).

Enquanto havia a instalação destas escolas, em 1927 foi instaurado no Brasil o Código de Menores, o qual não foi planejado de acordo com a realidade brasileira, ou seja, não foi “elaborado” para todas as crianças, mas apenas para aquelas que estavam em situação irregular, no caso menor abandonado e / ou infrator, que era denominado delinquente.

Dessa forma, a criança que passou a ser tratada com o termo menor, era encaminhada para abrigos com o objetivo de discipliná-la.

Estas medidas aqui citadas, dentre outras, estavam dando forma a preocupação do governo e da sociedade com relação a educação e a seus objetivos. Entretanto, as transformações do ensino deram-se principalmente nas décadas de 1930 e 1940.

As Escolas mencionadas, com o passar do tempo, acabaram se transformando em educandários de reabilitação ou, pior, depósito de menores. Na época, Pilotto (1954) fazia severa crítica à subordinação das Escolas à Secretaria de Agricultura, sem que houvesse um plano de organização racional.

Sua defesa era sustentada pela concepção de uma educação de formação geral na escola primária, permitindo a aquisição mínima de conhecimentos. (PILOTTO, 1954, p. 104.).

A escola primária ao ser concebida como escola do trabalho, diz Azevedo (1965, pp. 167-184), deveria espelhar no seu ensino a sua caracterização. Além de selecionar as matérias, preocuparam-se em agrupá-las em áreas, cujos títulos expressavam diferentes aspectos da educação de primeiras letras. Antecipando o seu tempo,

Azevedo ainda assevera, os estudos tinham que partir da realidade concreta do aluno para, posteriormente, ir alargando o campo de conhecimento.

A criação das Escolas Rurais Primárias ou Profissionais e sua trajetória na educação do Estado do Paraná, considerando sua proposta, tiveram papel importante na preparação de pessoal qualificado para o trabalho no meio rural.

A falta de continuidade de políticas de educação de governos posteriores acabou por reduzir as escolas a meros abrigos ou escolas correcionais, expressando uma ação prática insuficiente para atender a realidade educacional e, principalmente, a reabilitação e a socialização de menores delinqüentes nas escolas destinadas a esta finalidade.

É preciso ressaltar que não foi a partir da existência dos Grupos Escolares que o Brasil passou a utilizar de mão-de-obra infantil, ela foi utilizada em abundância com o advento da indústria no país, no início do século XX.

Por essas e outras razões a nação passa a ter um grupo de Inspetoria nas escolas e nos locais de trabalho, onde averiguam a insalubridade dos mesmo, principalmente quando há à presença de crianças nesses locais.

A partir disso, ocorreu em 1920 o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, congresso esse que fez com que se regulamentasse a assistência aos menores abandonados e infratores em 1923.

No Paraná, a taxa de analfabetismo geral gira em torno de 9,5% da população, a maior da região Sul, conforme o Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ou seja, 649 mil paranaenses não sabem ler nem escrever.

Situação semelhante a de outros 14 milhões de pessoas no País (cerca de 13% da população) que também não tiveram a sorte, ainda, de se alfabetizar.

Embora a taxa de analfabetismo na região Sul seja a menor do País (as maiores estão no Nordeste), os números ainda preocupam, pois muita gente continua fora da escola. “Se considerarmos o desenvolvimento do Estado, em números absolutos, a quantidade de analfabetos aqui ainda é muito grande”, analisa a mestre em Educação e professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Carmen Sigwalt (2003). Ela explica que um dos grandes problemas no Estado é a concentração de pessoas

analfabetas em determinados locais, principalmente na zona rural, o que dificulta o acesso às escolas.

Paralelo a isso, o pensamento de Carmen Sigwalt (2003) enfatiza que muitas vezes se cria o acesso ao banco escolar, porém não se mostra que importante é o letramento, e não apenas a alfabetização. “Se você não letrar, o indivíduo poderá estar do lado da escola que ele não vai procurar”.

2.3 REVENDO O CONCEITO DE ANALFABETISMO

A palavra analfabetismo faz parte do nosso vocabulário há muito tempo, tornando-se termo corriqueiro dentro da realidade brasileira. O primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, já apontava o alto índice de analfabetismo; a preocupação em realizar uma contagem de analfabetos, naquela época, provavelmente, deveu-se à percepção da profundidade do fato, embora a situação de analfabetismo já existia anteriormente, mas só foi reconhecida no censo de 1872.

A UNESCO (1979) definia como analfabeta, a pessoa incapaz de exercer todas as atividades para as quais é necessário saber ler, para o bom funcionamento do grupo e da comunidade e também para que a pessoa continue a utilizar-se da leitura, da escrita e da aritmética em prol de seu próprio desenvolvimento e o da comunidade”.

Analfabetismo está registrado no dicionário Aurélio como “estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução”, e analfabeta é a pessoa: “1. Que não conhece o alfabeto. 2. Que não sabe ler e escrever. 3. Absolutamente ou muito ignorante. 4. Que desconhece determinado assunto ou matéria. 5. Indivíduo analfabeto. 6. Indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução”.

O dicionário Houaiss registra analfabeto: “1. Que ou aquele que não sabe ler nem escrever. 2. Que ou aquele que não tem instrução primária. 2. Que ou aquele que é muito ignorante, bronco, de raciocínio difícil. 4. Que ou aquele que desconhece ou conhece muito mal de terminado assunto ou matéria”.

Nas estatísticas apresentadas pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, é conceituada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece, além da inclusão daquelas que relatam que aprenderam a ler, mas esqueceram (IBGE, 2001).

Os formulários dos censos, até 1940, definiam a pessoa como analfabeta ou alfabetizada perguntando-lhe se sabia assinar o nome, pois a condição sócio-político-cultural da época exigia apenas esse nível de conhecimento de grande parte da população.

A partir do censo de 1950, até o de 2000, a pergunta passou a ser: “sabe ler e escrever um bilhete simples?”. A pergunta indica preocupação com o uso social da escrita e não mera confirmação de saber escrever ou desenhar somente o próprio nome, o que já é um avanço.

Essas mudanças suscitam duas questões principais: a da comparabilidade, entre si, de estatísticas censitárias coletadas em diferentes momentos, especialmente quando definidas por critérios diferentes, e a da viabilidade de utilização dos dados censitários para mensurar conceitos novos, como letramento e iletrismo.

Ainda que as definições sobre analfabetismo sejam complexas, Foucambert é um dos autores que tenta esclarecer esse conceito. Para o autor, “analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita”, traduzido como a “(...) impossibilidade de compreender ou de produzir uma mensagem escrita simples, que trate de questões concretas ligadas à vida cotidiana: sua origem está na falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas. Esse analfabetismo provém da ausência de alfabetização”, (FOUCAMBERT, 1994, p. 18, 118).

Para uma compreensão mais aprofundada sobre o analfabetismo, necessita-se situá-lo econômica, histórica, política e socialmente. Economicamente, o analfabetismo pode ser visto como um dos principais indicadores de subdesenvolvimento.

Hirschberg e Pruks (1990, p. 25) apontam outros indicadores de subdesenvolvimento, como o alto índice de mortalidade infantil; a baixa renda *per capita*; a reduzida expectativa de vida; as ocupações de baixa ou nenhuma qualificação; o rendimento insuficiente para garantir as necessidades de nutrição, moradia, transporte, vestuário; a insuficiência, quantitativa e qualitativa de serviços educacionais que se fundem ao analfabetismo, configurando toda uma situação de vida e não apenas desconhecimento da leitura e da escrita.

A escrita, assim como o saber acumulado que dela provém, tem significado,

historicamente, um privilégio e, conseqüentemente, detenção de poder das classes dominantes.

Cagliari (1989, p. 10) afirma que a diminuição do analfabetismo representaria o “compartilhamento do saber do poder e do poder do saber, a igualdade de chances tornar-se-ia perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que “a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana”.

Conforme descreve Pinto (1991, p. 92) analfabeto como uma realidade humana e o analfabetismo como uma realidade sociológica. O analfabeto “(...) em sua essência não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler (...). O adulto se torna analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social”. Essa definição sintetiza o contexto sócio-histórico e político que envolve o indivíduo analfabeto,. (PINTO, 1991, p. 102).

Analizando o conceito de analfabeto, busca-se superar a definição que o concebe tão-somente como o indivíduo que não sabe ler. As condições de produção do analfabetismo e do analfabeto têm suas causas em fatores sociais e educacionais. São sociais as condições de trabalho que, pautadas historicamente em um modelo que, pautadas historicamente em um modelo taylorista, não requisitavam de seus trabalhadores conhecimentos de leitura e escrita, visto que *não eram necessários*, bastava a força de trabalho.

De acordo com Pinto (1991, p. 93), “é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-las”.

Os fatores educacionais localizam na atuação da escola os condicionantes da perpetuação do analfabetismo.

Ferraro (1985, p. 48) afirma que a “produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar”. São vítimas dessa exclusão todos aqueles que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; aqueles que, tendo sido admitidos, são

posteriormente excluídos do processo; aqueles que, dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados para a posterior exclusão do processo.

Azevedo (1995, p. 34) qualifica a ação escolar chamando-a de escola da exclusão: “a permanência e a (re)produção desse quadro sombrio vêm sendo asseguradas e reforçadas pela atuação do que poderíamos chamar de escola da exclusão, uma escola de 1º grau cujo perfil assim poderia ser traçado: acesso restrito, permanência precária, qualidade comprometida”

A perversa situação de exclusão do processo de escolarização perpetua o analfabetismo adulto. Hirschberg e Pruks (1990, p. 25) relacionam o analfabetismo adulto diretamente ao deficiente atendimento escolar.

Ferreiro (1993, p. 16) também questiona seriamente a atuação escolar como mantenedora do analfabetismo e deixa claro que a solução não é uma questão de organização de campanhas de alfabetização, pois, por mais bem-sucedidas que sejam,

não há garantias de se alcançar porcentagens de alfabetização altas e duráveis enquanto a escola primária não cumprir eficazmente sua tarefa alfabetizadora. Na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos.

Foucambert (1994, p. 18) considera que o analfabetismo não pode ser visto apenas como resultado do mau funcionamento do sistema escolar, mas uma situação coerente com a ordem vigente nas sociedades industriais.

Buscando uma síntese dos conceitos sobre analfabetismo apresentados, poderíamos compreendê-lo pela falta de exigência social ao uso da leitura e da escrita, para determinada parcela da população.

A exclusão do processo de escolarização é um fator social considerável na manutenção do analfabetismo e se traduz como um dos fatores que, na totalidade das condições de vida do indivíduo, poderão determinar a necessidade ou não de ler e escrever.

2.3.1 Alfabetismo funcional e analfabetismo funcional

Analisando o termo **analfabetismo funcional**, deparamo-nos com a dificuldade

de encontrá-lo tanto na literatura como nas pesquisas.

Observa-se que, na literatura consultada, primeiramente aparece o termo **alfabetismo funcional**, só depois é que aparece o **analfabetismo funcional**.

Ao final da década de 70, a UNESCO sugere a adoção dos termos **alfabetismo funcional e analfabetismo funcional**, considerando alfabetizada funcional “a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (UNESCO, 1979).

Na década de 90, o IBGE, seguindo recomendações da UNESCO, passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, “são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade”.

Para Foucambert (1994, p. 118), “o analfabetismo funcional envolve pessoas com vários anos de escolaridade que dominam essas técnicas de correspondência grafo-fonética em um certo período de sua vida, mas perderam esse domínio por falta de uso e de exercício com elas”. Esse autor compreende que os novos analfabetos são recrutados forçosamente entre os iletrados que foram alfabetizados há 30 ou 60 anos atrás e que, na sua maioria, estão excluídos das experiências sociais do estatuto do poder.

A exclusão das redes de comunicação e a ausência de motivos para recorrer a textos levam à perda dos saberes alfabéticos previamente adquiridos. Para Foucambert, (1994) o analfabetismo funcional não é senão consequência da exclusão que se assenta na divisão desigual do poder.

2.3.2 Iletrismo e letramento

A partir dos anos 70 a descoberta do iletrismo ganhou destaque. Na França criou-se o Grupo Permanente de Lutas contra o Iletrismo.

Silva (2002, p. 1) define o iletrado como a:

pessoa com mais de dezesseis anos que não dominam suficientemente bem a escrita em face das exigências mínimas requeridas por sua vida profissional, social cultural e pessoal. As pessoas que são alfabetizadas dentro das escolas. E que saem do sistema escolar sem adquirir saberes escolares primeiro por razões sociais, familiares ou funcionais.

Foucambert (1994) diferencia os termos analfabetismo e iletrismo pelo fato de contextualizarem realidades diferentes. Para ele, o iletrismo não tem relação com a alfabetização, contudo, o analfabetismo funcional é consequência direta do iletrismo, especialmente pelo desuso da escrita no cotidiano da vida, caracterizando-se o iletrismo “pelo afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e resposta contidas na elaboração da coisa escrita” (FOUCAMBERT 1994, p.119).

O termo leiturização é utilizado por Foucambert (1994), que defende a implantação de uma política de leiturização, diferenciando-se da alfabetização, o que implica em metas sociais e políticas. A alfabetização tem se caracterizado por aquisições meramente técnicas de decifração de grafemas em fonemas, sem, no entanto, familiarizar o sujeito com a produção social escrita. Nesse sentido, vem produzindo o fenômeno do iletrismo, que, nos países industrializados, abrange uma parcela crescente da população, que se afasta das redes de comunicação escrita, por falta de familiaridade com essa comunicação.

Emilia Ferreiro, ao defender o potencial do sujeito cognoscente, que não necessita da escola para aprender, afirma que a alfabetização é um processo, que se inicia muito cedo na vida e não termina nunca, pois as pessoas não são alfabetizadas de modo igual para qualquer situação de uso da língua escrita; temos maior ou menor facilidade para ler determinados textos. “O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia” (FERREIRO, 1993). A alfabetização muda porque se modificam as necessidades sociais de uso da escrita ao longo da vida.

A necessidade de constante alfabetização, conforme propõe Ferreiro, vem ao encontro da proposta de educação ao longo da vida apresentada na Declaração de Hamburgo.

No Brasil o termo letramento é utilizado mais comumente que iletrismo ou iletrismo. Soares (1998, p.39) conceitua letramento como sendo a apropriação da escrita e de suas práticas sociais.

Para Ferreiro (1993), este significado pertence à alfabetização, pois não há leitura e escrita sem prática social.

De qualquer forma, alfabetizar vai além de instrumentalizar a pessoa para algumas ações do cotidiano, significa possibilitar a sua entrada no mundo da escrita, da reflexão crítica e do uso da língua escrita em suas mais variadas práticas.

No Brasil a população estimada de leitores, de 14 anos ou mais de idade, corresponde a 30% da população. Efetivamente, esse número precisa ser ampliado, pois um país democrático deve, necessariamente, proporcionar condições para que um contingente crescente de pessoas tenha acesso ao mundo letrado. Nesse contexto, o papel da escola é questionado, como são questionadas as políticas públicas, que primam pela alfabetização da população, mas não por uma efetiva capacitação do sujeito a ler de forma competente e crítica. Uma política de ação comunitária por parte das instâncias e movimentos de educação popular faz-se necessária, como sugere Foucambert (1994, p. 116): “Essa ação de educação popular precisa se desenvolver em múltiplas instâncias: empresas, associações de bairros, grupos de lazer, bibliotecas, formação contínua, meios de comunicação etc.”

A escola também se apresenta como um das instituições capazes de transformar essa situação, no entanto necessita priorizar a qualidade e não deve ser a única a se responsabilizar por tal intento. A participação de todas as instâncias sociais e políticas, governamentais e não governamentais, é fundamental para reverter o analfabetismo e formar o leitor crítico, “um leitor capaz de entrar em confronto com o texto para (re)construir o sentido (ideológico ou contraideológico), de suas linhas e entrelinhas”, como assinala Azevedo (1995, p. 48).

2.4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No início do século XX, a população analfabeta no Brasil chegava a índices de 75%. Essa grave situação educacional comprometia a inserção do país na industrialização e no processo de urbanização.

Beisiegel (2003) descreve que se por um lado, alguns intelectuais estavam sensibilizados com a precária situação educacional da população e movimentavam

campanhas contra o analfabetismo, por outro, havia interesses políticos com fins de aumentar o número de eleitores, uma vez que lideranças conservadoras visavam dar continuidade ao seu modelo político-econômico em curso.

Dessa forma, os destinos da educação eram determinados pelos interesses das elites: “A educação das massas de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados sempre foi muito mais uma preocupação de quem a propõe do que daqueles a quem é dirigida”, (BEISIEGEL, 2003, p. 34-41).

A explicação dada para isto é que se entendia ser urgente promover o envolvimento das massas analfabetas no processo político do país. A educação de jovens e adultos é instrumental para as intenções de manter a ordem social vigente.

A partir da década de 30 tem início a consolidação de um sistema educacional público elementar no país.

A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

2.4.1 Principais ações e Programas de Educação de Jovens no Brasil

Nos anos 40 a educação de adultos já tem uma certa identidade resultando numa mobilização nacional - a “Campanha de Educação de Adultos”. Neste período, o analfabetismo era concebido como causa e não como efeito da situação sócio-econômica.

Em 1942 é instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, no qual se delineia uma preocupação com a alfabetização da massa popular da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, (BATISTA, 2005, p.33).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), criada em 1945, a partir daí vem estimulando a realização de programas

nacionais de educação de base nos países membros como o Brasil e solicita esforços na educação da população adulta analfabeta.

Beisiegel (1997) destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947 liderada por Lourenço Filho como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto.

Além do necessário enfrentamento direto do problema do analfabetismo adulto, Lourenço Filho já então destacava os efeitos positivos da educação dos adultos sobre a educação das crianças, ambas componentes indissociáveis de um mesmo projeto de elevação cultural dos cidadãos.

Na década de 50, ocorreram algumas campanhas na área. Percebe-se que os indivíduos historicamente vitimizados pelas relações de poder impostas pelo modelo econômico vigente “não têm voz para dizer o que realmente precisam, e se dizem, não são ouvidos pelo poder político dominante (BATISTA, 2005, p.32).

Não obstante esses pequenos avanços, ao longo de décadas, o país não conseguiu efetivamente alfabetizar seu povo e muito menos garantir a continuidade de sua formação. No Brasil, as campanhas programaram trabalhos de pós-alfabetização. Mas as atividades ficaram quase exclusivamente limitadas às primeiras etapas da alfabetização.

Batista (2005) chama a atenção ainda para o papel indutor que a União então assumiu, provocando a iniciativa das unidades federadas por meio da regulamentação da distribuição de fundos públicos, contemplando percentuais destinados à estruturação de serviços de educação primária para os jovens e adultos.

Essa orientação política viabilizou a criação e permanência do ensino supletivo integrado às estruturas dos sistemas estaduais de ensino.

Em São Paulo, por exemplo, o Serviço de Educação de Adultos pode funcionar regularmente até os anos 70, quando entraria em ação o Mobral, (BEISIEGEL, 1999, p 28).

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para

a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino.

Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental.

Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. (BEISIEGEI, 2003, p. 40).

Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas.

O paradigma pedagógico que então vigorava preconizava com a centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire.

Essa e outras experiências acabaram por desaparecer ou desestruturar-se sob a violenta repressão dos governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano.

O exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação.

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas

voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. (BEISEGEL, 1992, p. 56).

Abrigadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos. A partir de 1969, o governo federal organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de proporções nacionais, voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. (BEISEGEL, 1992, p. 56.)

Diferentemente do que ocorrera na Campanha de 1947, o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. (BEISEGEL, 1992, p. 57)

O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sendo concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo, o Mobral tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. (BEISEGEL, 1992, p. 55).

Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental também visava responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a Unesco, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnado o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz, (BEISEGEL, 1992, p. 56.).

Ao longo dos anos 70, o Mobral diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência e, mais para o final do período, a responder às críticas em relação à

falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover.

Um dos desdobramentos mais importantes nessa linha de diversificação foi a criação de um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas mais sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. O montante de recursos de que dispunha já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi assimilado pela então criada Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral.

Nesse período, muitos programas governamentais acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando a confluência do ideário da educação popular – até então desenvolvido prioritariamente em experiências de educação não formal – com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica.

Para tanto, um novo enquadramento legal já estava disponível: a Lei Federal nº 5692, que em 1971 consagrara a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos – constituindo o então denominado ensino de primeiro grau – e, concomitantemente, dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente a esse grau de ensino aos jovens e adultos.

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização, (NISKIER, 1989, p. 26).

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei nº 5692/1971 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade.

Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, freqüentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular.

Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a freqüência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo.

As iniciativas de educação a distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou raramente recepção organizada, em tele postos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor.

Além dessas modalidades, a Lei nº 5692/1971 manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação, atualizando exames de madureza já existentes há longa data. Os candidatos, aqueles preparados por meio do ensino a distância ou cursos livres ou ainda aqueles sem preparação específica que desejam atestar seus conhecimentos, se submetem periodicamente – duas vezes ao ano como regra geral – a exames finais organizados pelos estados, por disciplina e sem nenhuma exigência de matrícula ou freqüência à sala de aula.

A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, proposta da Lei nº 5692, representava um enorme desafio, já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço.

Entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos.

O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação

dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

Estudo realizado por Sirqueira (1989) e Haddad (1997) constata que à época da promulgação desse texto constitucional, o ensino supletivo já havia se implantado efetivamente em todo o território nacional, embora de modo heterogêneo. Os autores observam, entretanto, a insuficiência da cobertura face à demanda existente, além de dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica que limitavam a extensão e a qualidade do ensino oferecido.

Esse segmento de ensino foi atendido, predominantemente, por meio de modalidades não presenciais, nas quais a baixa interação professor-aluno e a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento.

Os programas correspondentes às séries iniciais – denominados Suplência I, deram continuidade a experiências de alfabetização que, em grande medida graças à influência das propostas de Paulo Freire, lograram delimitar alguma identidade pedagógica.

Esses programas também puderam compor um leque de ofertas mais diversificado, tanto no que se refere aos promotores e locais de funcionamento dos cursos – escolas, igrejas, sindicadas e centros comunitários – quanto à duração e periodização das etapas.

Tal liberdade se deveu, certamente, ao fato de que tais programas já não encerravam a terminalidade de um nível de ensino com sua correspondente certificação.

O contrário ocorreu com os cursos de Suplência II, correspondentes às séries finais do ensino fundamental, que tiveram de se submeter a regulamentações mais rígidas por parte dos conselhos de educação.

Entretanto, quando se analisam os currículos desses programas, o que se constata é uma grande homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular, sua organização nas disciplinas e sequenciação, (JOIA et al., 1999).

São poucas as experiências que inovaram nesse sentido, experimentando novos eixos curriculares e novas formas de organizar os tempos e espaços de aprendizagem, sem partir para a individualização implicada nas modalidades não presenciais.

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela.

O paradigma da educação popular de inspiração freireana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia, predominantemente, tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural.

O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho.

Nesse sentido, mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular.

As conhecidas deficiências do sistema escolar regular público são, sem dúvida, responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre os programas de ensino supletivo.

Os dados sobre a defasagem entre a idade e a série, no ensino regular, pela sua magnitude, apontam nessa direção: em 1996, a Contagem da População (IBGE, 1997) constatava a existência de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos frequentando a escola em situação de defasagem de ano ou mais.

O índice de defasagem aumenta progressivamente com a idade, chegando próximo de 90% entre jovens de 18 anos. A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta.

Levantamentos realizados em vários estados comprovam essa tendência. Em São Paulo em 1992, constatava-se que dos alunos do programa municipal de ensino

supletivo, 26% tinham até dezoito anos e 36% tinham entre dezenove e 26 anos. Em Recife (estado) em 1995, em programa semelhante, 48% tinham entre 13 e 18 anos de idade e 26% entre 18 e 24. No estado do Mato Grosso em 1997, constatou-se num estudo por amostragem na qual, 47,5% dos alunos do supletivo haviam abandonado o ensino regular no ano da pesquisa ou nos três anos anteriores, a maior parte motivada pelo trabalho.

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

Esse quadro de demanda potencial e as garantias constitucionais sobre direitos educativos com que se chegou ao final dos anos 80 fariam supor que a década seguinte seria de ampliação significativa do atendimento e multiplicação de iniciativas visando fazer frente aos enormes desafios pedagógicos colocados para a “educação de jovens e adultos no contexto de consolidação da democracia”, concomitantemente ao crescente agravamento da situação econômica do país. (BEISIEGEL, 1997, p. 52).

Não seria isso, entretanto, exatamente ao que se assistiria nessa década, o que nos convida a refletir sobre o inevitável sentido político das opções tomadas nesse campo educativo, cujo mandato principal é o de reverter a enorme dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que não promove a justiça social.

Na década de 90 é conveniente iniciar a análise da situação da educação de jovens e adultos com um quadro mais preciso da magnitude da demanda dirigindo agora o foco de análise para as políticas que marcaram o período. Vale mencionar que, em 1990, foi extinta a Fundação Educar, sucedânea do Mobral, logo após a posse do governo Fernando Collor de Mello – primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar.

O MEC desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais.

Entretanto, as comissões não puderam exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos e o programa foi encerrado depois de um ano.

Personalidades influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-Ministro José Goldenberg e o consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos Senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA, declararam publicamente opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças.

A falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais – responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos – a uma situação de estagnação ou declínio.

Muitos municípios herdeiros de programas anteriormente realizados em convênio com a Fundação Educar foram obrigados a assumi-los com recursos próprios, muitas vezes sem o necessário preparo gerencial e técnico. Haddad et al. (1993) verificaram, por meio de amplo estudo, a tendência de municipalização do atendimento aos jovens e adultos, o que, segundo os autores, estaria resultando mais da omissão das esferas federal e estadual do que de uma política coordenada de descentralização.

Esse retrocesso no plano das políticas também exprimiu-se no quadro legal, por meio de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

A contagem da população realizada pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos.

Totalizando esses dados, podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores.

Se quisermos ainda considerar a intenção expressa no texto constitucional de universalização do ensino médio, teríamos que acrescentar a esse contingente os 23,3 milhões de brasileiros com 20 anos ou mais que puderam concluir o ensino fundamental, mas não o médio.

Segundo levantamentos do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1995 e 1998, o número de matrículas iniciais no ensino fundamental de jovens e adultos ficou em torno dos 2 milhões.

Em 1990 a Organização das Nações Unidas declarou como Ano Internacional da Alfabetização, em Jonthien na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial.

No que se refere à alfabetização, o índice de cobertura não chega a 1%; quanto ao acesso ao ensino fundamental, temos 8,41% dos jovens e adultos cursando o sistema regular com alguma defasagem entre a idade e a série e apenas 4% freqüentando cursos para jovens e adultos; como pode ser visualizado no Quadro 1 abaixo:

| Anos de estudo da população com 15 anos ou mais | | | | | | | |
|--|--------------------------|----|--------------------|----------------------------|---|-------------------------------|---|
| Sem instrução e menos de 1 ano | | | 1 a 7 anos | | | | |
| TOTAL | Frequência escola | | Freqüenta a escola | | | | |
| | Alfabetização de adultos | 0% | Total | Ensino Fundamental Regular | % | Ensino Fundamental de Adultos | % |

| | | | | | | |
|------------|--------|------|-----------|------|-----------|------|
| 15.150.760 | 97.815 | 0,65 | 4.652.773 | 8,41 | 2.210.325 | 4,00 |
|------------|--------|------|-----------|------|-----------|------|

QUADRO 1 - POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS POR ANOS DE ESTUDO E FREQUÊNCIA AO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL. (1996).

Fonte: IBGE contagem da população: 1996. INEP sinopse estatística da educação básica. Censo Escolar.

Nesse período foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis.

Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais.

A Declaração de Jonthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

Fazendo balanço da década da “Educação para Todos”, Rosa Maria Torres (1999) observa que as políticas implementadas expressaram um estreitamento do conceito de educação básica proposto no documento.

Resultado do acordo entre agências com distintas orientações, o documento permitia diversas interpretações, sendo que a visão que se hegemonizou foi a que identificava a educação básica com a educação primária de crianças, foco privilegiado, quase exclusivo, da maioria das reformas educativas que tiveram lugar nos países em desenvolvimento.

Torres (1999) argumenta que esse estreitamento já podia ser antevisto na lista de indicadores selecionados para avaliar a década: os referidos à educação de jovens e adultos continuaram centrados na alfabetização inicial e não na educação básica em seu sentido amplo.

Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero *et al.* (1999), também o dispensa

de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos.

De fato, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas. Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens.

Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema.

Também para driblar a restrição do FUNDEF quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, muitos municípios estão convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais.

Esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais não foi um fenômeno apenas nacional; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento.

Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do globo.

No contexto internacional, o início dos anos 90 foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos.

Também os estudos e estimativas de custos que se seguiram à Conferência só consideram as metas relacionadas à universalização da educação primária à população infantil.

Os organismos bilaterais e multilaterais passaram a desestimular abertamente o investimento em educação de adultos.

Lamentando essa situação, Rosa Maria Torres (1999) pontua: tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil.

Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar.

Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos professores é condição *sine qua nom* para expandir e melhorar as condições de ensino (TORRES, 1999, p. 20).

Essa avaliação do cenário educacional mundial, à luz nos compromissos firmados em Jonthien, corresponde ao que ocorreu no Brasil durante essa década.

É o que constata Haddad *et al* (1999), analisando o que aqui ocorreu com os índices de analfabetismo, geração de novos contingentes de analfabetos funcionais devido à ação deficiente dos sistemas regulares de ensino, restrição de direitos legais, insuficiência da cobertura dos serviços face à demanda, limites do financiamento e, em especial, omissão do governo federal na indução e coordenação das iniciativas das outras esferas de governo.

Encerramos assim a última década do século, tendo de prorrogar para o próximo milênio uma investida mais decidida no sentido de superar a exclusão educativa e cultural de amplos setores da população, coordenando ações sistêmicas no campo da educação de crianças, jovens e adultos, na escola e fora dela.

Uma visão prospectiva a demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas.

Primeiramente, devemos considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos, pois estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento, (RIBEIRO, 1998, p. 24).

É forçoso considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional.

A pergunta que se coloca, então, é como contemplar com equidade um direito básico da cidadania, retendo sob um parâmetro comum de qualidade necessidades formativas tão diversas? A literatura e a experiência nacional e internacional indicam alguns caminhos para a solução desse impasse.

Um passo prévio implica superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”, (DI PIERRO *et al.*, 2001, p.70).

Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada.

Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis.

O desenvolvimento de políticas de formação de pessoas jovens e adultas consoantes a esse novo paradigma de educação continuada é tema polêmico, mas uma revisão da literatura permite que identifiquemos algumas indicações mais ou menos consensuais, Di Pierro (2001).

A primeira delas relaciona-se ao reconhecimento do direito dos indivíduos traçarem com autonomia suas próprias biografias formativas.

A segunda recomenda modificar o estilo de planejamento das agências formadoras, passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais.

A terceira implica reconhecer que não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo – o trabalho e as empresas, os meios de comunicação, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer, aproveitando ao máximo esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extra-escolares.

Superar a concepção compensatória de educação de pessoas adultas não implica, porém, negar que há desigualdades educativas a serem enfrentadas.

A tendência histórica à ampliação e alongamento da educação básica vem produzindo aquilo que os sociólogos da educação denominam “efeito desnivelador”: cada vez que se amplia a escolaridade mínima obrigatória, um novo contingente de jovens e adultos fica com uma escolaridade inferior àquela a que todo cidadão tem direito (FLECHA GARCIA, 1996).

Assegurar essa escolaridade mínima comum é responsabilidade da qual o poder público não pode esquivar-se, ainda que possa contar com a colaboração da sociedade civil organizada para efetivá-la. Isso não significa que a educação básica de jovens e adultos deva reproduzir as formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil.

Muito ao contrário, a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e

profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas. (DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 71).

Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se estes no *locus* privilegiado de desenvolvimento curricular.

Flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando aos indivíduos que auto determinem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada às suas necessidades e características.

Prover múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância, escolares e extra-escolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios, (DI PIERRO *et al.*, 2001, p. 72).

Aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar a creditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional ou por meio de ensinamentos não-formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

Outro problema nodal da educação de jovens e adultos diz respeito à articulação entre a formação geral e profissional. Embora as motivações para que jovens e adultos participem de programas formativos sejam múltiplas e não necessariamente instrumentais, a melhoria profissional e ocupacional é o motivo declarado da maioria dos estudantes.

Ainda que o trabalho venha perdendo a centralidade que teve no passado recente na construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais, ele continua a ser um fator importante nessa construção, especialmente nas camadas sociais em que ele é a fonte exclusiva para prover os meios de subsistência.

A contração e o acirramento da competição no mercado de trabalho no período recente só veio tornar mais explícitas e urgentes as necessidades de qualificação profissional das pessoas adultas.

A formação dos cidadãos para participar do mundo do trabalho coloca-se de maneira distinta quando o público é constituído por crianças e adolescentes ou por jovens e adultos. Se os primeiros deveriam ser poupados do trabalho precoce e preparados para uma inserção futura no mundo do trabalho, os últimos já estão, de uma ou outra forma, nele inseridos.

O ideário mais aceito atualmente sobre a formação para o trabalho de crianças e adolescente valoriza a base comum de educação geral e, no seu interior, a formação científica e tecnológica, remetendo a qualificação profissional e a capacitação técnica para o posto de trabalho para uma etapa posterior à educação básica no caso brasileiro, no ensino pós-médio ou superior. (DI PIERRO, 2001, p. 93).

Quando o público da educação básica é constituído por jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho, entretanto, essa segmentação entre formação geral e capacitação profissional dificilmente se sustenta.

É evidente que a base geral comum da formação e dos saberes científico-tecnológicos é igualmente importante, pois caso contrário iria reproduzir-se o velho dualismo de sistemas formativos propedêuticos e profissionalizantes.

Mas não há razões objetivas para não potencializar simultânea e mutuamente processos de formação geral e capacitação profissional.

Os currículos do ensino fundamental, entretanto, não encaram esse problema de frente. De um lado, a precariedade material e pedagógica em que os programas se desenvolvem e as escolas funcionam sequer assegura a base formativa científico-tecnológica comum; de outro, a insistente referência ao ensino regular infanto-juvenil, a rigidez da seriação e das grades curriculares obrigatórias limitam a criatividade e dificultam a combinação de processos de formação geral e profissional.

Como fazê-lo, sem cair nas armadilhas da dualização do sistema educativo ou da mera capacitação técnica para postos de trabalho de rápida obsolescência?

Ao longo das últimas décadas, algumas experiências desenvolveram propostas interessantes voltadas ao equacionamento dessa questão, mas trata-se de um campo que ainda precisa de muita experimentação. Ao lado da formação para o trabalho, é preciso também incorporar no currículo do ensino fundamental de jovens e adultos a formação política para a cidadania moderna. (DI PIERRO, *et al.* 2001, p. 73).

Uma das características do pensamento pedagógico referido à educação de jovens e adultos dos últimos 40 anos tem sido a explicitação do caráter político dos processos educativos e, conseqüentemente, o claro enunciado nos projetos pedagógicos destinados a estes grupos etários de objetivos de formação para a cidadania política.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire foi uma das fontes dessa explicitação do caráter político da educação, conformando a matriz do paradigma da educação popular que informou toda uma diversidade de práticas educativas formais ou não-formais.

Soares (2002) enfatiza que o enraizamento do paradigma da educação popular nas experiências de movimentos sociais e políticos que se constituíram como núcleos de resistência a regimes ditatoriais, que vigoraram durante os anos 70 em muitos países da América Latina, conferiu-lhe substância e densidade, mas acabou por confiná-lo ao campo ideológico das esquerdas, o que gerou resistências e questionamentos em relação à sua vigência na conjuntura de redemocratização dos regimes políticos do continente.

Ao longo dos anos 80 e 90, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais operadas dos cenários mundial e latino-americano desencadearam um processo, de reformulação teórico-prática do paradigma da educação popular.

De outro lado, a consciência de que as sociedades latino-americanas experimentam processos de construção democrática ainda não consolidados, coetâneos a uma crise econômica que aprofunda a exclusão, desgasta o tecido social, não favorece a integração e se faz acompanhar pelo crescimento da violência fez com que emergisse outra vez no debate pedagógico a relevância da educação em valores e atitudes para a construção da autonomia moral dos indivíduos e, conseqüentemente, se revalorizasse a escola como agência de formação para a cidadania democrática.

Essa tendência se expressa em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, emanados recentemente pelo MEC, os quais, dada a visibilidade, capacidade de ação institucional desse órgão, tendem a influenciar o campo educativo, (PAIVA, 2004, p. 43).

Tal documento, invocando o objetivo de construção da cidadania, elege a ética como tema transversal e orienta a educação escolar pelos princípios de respeito à

dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e coresponsabilidade pela vida social.

Assim, por impulsos diversos, a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática que seus currículos sempre souberam explicitar.

Os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político.

A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque se referiu, sobretudo, ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular, (PAIVA, 2003, p. 53).

Suas referências curriculares foram fortemente influenciadas pela proposta freireana de eleição de temas geradores pertinentes à experiência sociocultural dos alunos, que induziam também a uma abordagem interdisciplinar do currículo.

Essa concepção foi objeto de críticas que lhe atribuíam caráter populista ou redutor, especialmente quando o universo sociocultural dos educandos foi interpretado pelos educadores nos limites estritos da experiência cotidiana ou das suas demandas materiais ou políticas imediatas.

No período mais recente, diversas vertentes de pensamento pedagógico começaram a postular que as necessidades formativas das novas gerações exigem incorporar àquela base curricular tradicional temas emergentes da cultura contemporânea.

Partindo de quaisquer dessas tradições ou metodologias, há consenso de que os currículos da educação de jovens e adultos necessitam incorporar certos desafios éticos, políticos ou práticos da vida social contemporânea, relacionados ao exercício da moderna cidadania. (SOARES, 2004, p. 27)

É preciso, portanto, considerar também a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e do ensino fundamental de jovens e

adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social. Nesse sentido, os governos precisam assumir mais claramente uma atitude convocatória, chamando toda a sociedade a engajar-se em iniciativas voltadas a elevação do nível educativo da população.

O teor desse chamado deveria contemplar, especialmente, a motivação para que todos continuem aprendendo ao longo da vida, de que a necessidade, a vontade e a possibilidade de aprender são inerentes a todos os seres humanos, do nascimento à velhice.

Em tal contexto cultural, a educação de adultos poderia deixar de ser associada ao atraso e à pobreza e passar a ser tomada como indicador do mais alto grau de desenvolvimento econômico e social.

2.4.2 Principais aspectos da educação de jovens e adultos no Paraná

O Estado do Paraná possui uma área de 199.314,850 km², com 399 municípios tendo a cidade de Curitiba como sua capital.

As políticas de Governo implantadas nos últimos quatro anos levaram o Paraná a ser o segundo Estado brasileiro com o menor número de pessoas em situação de miséria do país.

A diminuição de pobreza no Paraná comprova que o compromisso assumido pelo governo com políticas públicas voltadas aos mais pobres tem se concretizado numa melhoria expressiva na condição de vida dos paranaenses.

Os esforços na redução da taxa de analfabetismo demonstraram que de 2002 para 2006, houve aumento significativo na população de 0 a 6 anos, que foi de 35% para 41% e de 15 a 17 anos que passou de 77% para 80%. As demais taxas, de 17 a 14 anos (98%), 18 a 24 anos (28%) e 25 anos e mais (5%) não tiveram alterações.

O maior aumento percentual também se deu na escolaridade média do Paraná se comparado ao avanço da média brasileira e da região Sul, apontado pela PNAD.

Os esforços na redução da taxa de analfabetismo demonstraram que de 2002 para 2006, o Paraná conseguiu avanços percentuais mais rápidos se comparado à diminuição ocorrida na média brasileira e na região Sul.

A população do Paraná com 10 anos de idade ou mais tinha 6,6 anos de estudo em 2002 e passou a ter 7,2 anos de estudo em 2006.

A taxa de analfabetismo no Paraná baixou de 7,9% em 2002 para 6,5% em 2006, com redução de 1,4 ponto percentual. A Região Metropolitana de Curitiba deixou de ter 4,3% de analfabetos em 2002 para 3,2% em 2006, diferença de 1,1 ponto percentual.

Na Região Metropolitana de Curitiba, este mesmo dado passou de 7,5% para 8,1%.

Na taxa de frequência à escola por faixa etária, de 2002 para 2006, houve aumento significativo na população de 0 a 6 anos, que foi de 35% para 41% e de 15 a 17 anos que passou de 77% para 80%. As demais taxas, de 7 a 14 anos (98%), 18 a 24 anos (28%) e 25 anos e mais (5%) não tiveram alterações.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2000), na região sul do país a média de analfabetismo é de 7,7% (uma das melhores do país), sendo o Paraná o estado com maior índice (9,5%), comparado com Santa Catarina (6,3%) e Rio Grande do Sul (6,7%).

O Estado do Paraná ocupa a 7ª posição de analfabetismo entre os 24 Estados brasileiros, possuindo atualmente cerca de 540 mil pessoas com 15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto, correspondendo a 7,1% da população paranaense com 15 anos ou mais (PNAD, 2005).

Em 2000, no Paraná, 649 mil jovens, adultos e idosos se autodeclararam não alfabetizados, correspondendo a 9,5% da população paranaense com 15 anos ou mais IBGE,(2000).

No Paraná, 1/4 da população com 15 anos ou mais, se enquadra nos índices de analfabetismo funcional (inferior a 4 séries concluídas), ou seja, 25,4%. Cerca de 70% da população brasileira e paranaense não alfabetizada com 15 anos ou mais é constituída por mulheres, conforme Quadro 2.

| ANO | NÚMERO ABSOLUTO DE ANALFABETOS | TAXA DE ANALFABETISMO |
|------------|---------------------------------------|------------------------------|
| 1993 | 730.774 | 12,5% (PNAD) |
| 2000 | 649.705 | 9,53% (IBGE) |
| 2003 | 569.358 | 8,3% (PNAD) |

| | | |
|--|---|------|
| 2003 a 2006 (Atendimento estimado*) | 70 mil pessoas alfabetizadas Total residual : 500 mil pessoas analfabetas | 7,3% |
| 2007 | 100 mil pessoas alfabetizadas Total residual: 400 mil pessoas analfabetas | 5,8% |
| 2008 | 120 mil pessoas alfabetizadas Total residual: 280 mil pessoas analfabetas | 4,1% |
| 2009 | 110 mil pessoas alfabetizadas Total residual: 170 mil pessoas analfabetas | 2,5% |
| 2.010 | 100 mil pessoas alfabetizadas Total residual: 70 mil pessoas analfabetas | 1,0% |

QUADRO - 2: TAXA DE ATENDIMENTO E PREVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

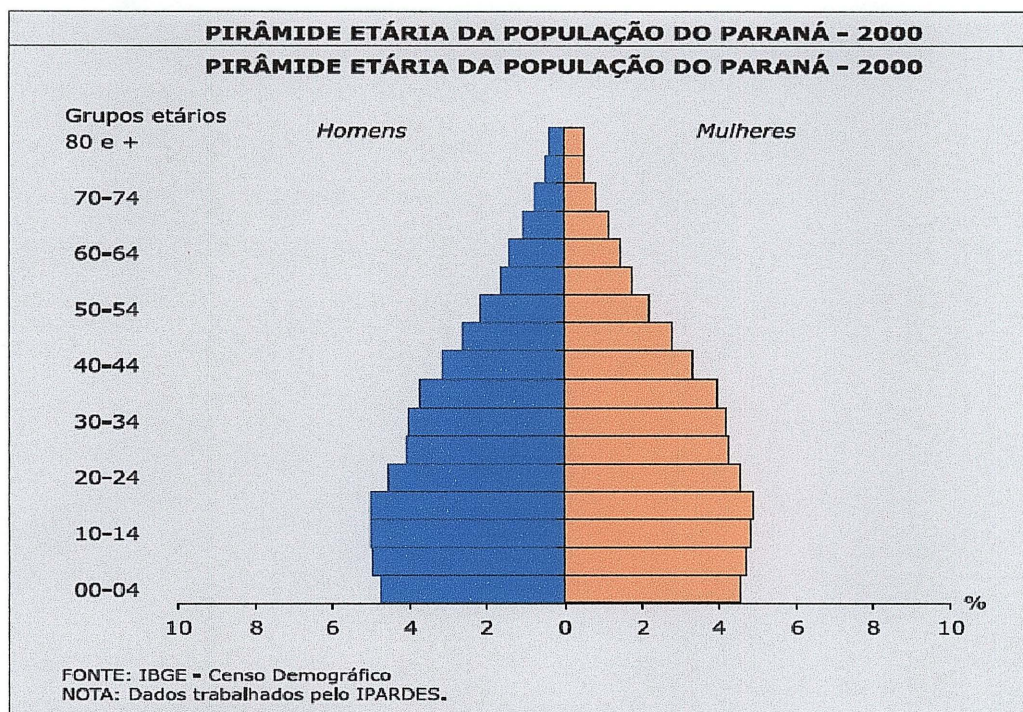
Fonte: SEED/DEJA/Programa Paraná Alfabetizado, 2008.

Até o ano de 2010, o Estado do Paraná pretende estar livre do analfabetismo. Atendendo anualmente 100 mil pessoas, antes mesmo de 2010 já estaremos abaixo do índice de 4% de analfabetismo, o que significa dizer que o Estado do Paraná já poderia ser considerado território livre do analfabetismo.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2006, a população do Estado é de 10.410.000 pessoas sendo que 5.052.000 são homens (4.201.000 na área urbana e 851.000 na área rural) e 5.357.000 são mulheres (4.594.000 na área urbana e 763.000 na área rural).

De acordo com dados do Censo Demográfico do IBGE 2000, conclui-se que, o Paraná possui uma população bastante jovem, conforme observamos na pirâmide etária, Quadro 3.

O Estado do Paraná viveu um movimento migratório a partir da década de 40 acentuado pelas políticas de incentivo à imigração, garantindo a ocupação espacial e a implantação de um complexo viário em direção à capital.



QUADRO 3: POPULAÇÃO DO PARANÁ EM 2000

Fonte: Relatório do Departamento da Diversidade Coordenação de Jovens e Adultos – SEED, 2008.

Segundo o censo de 2000, nove e meio por cento (9,5%) da população, de 15 anos ou mais, encontra-se em condição de analfabetismo, ou seja, 649.000 pessoas.

Conforme a projeção do Instituto Paranaense de Dados Estatísticos (IPARDES) alcançará no final de 2008 a população de 7.852.504 cidadãos paranaenses com 15 anos ou mais, destes cerca de 6,6% sem saber ler e escreve descritos.

Com esse modelo de desenvolvimento majoritariamente voltado à industrialização, que perpetuou ao longo dos anos, as práticas e saberes tradicionais do campo foram sendo deixadas de lado, na maioria das vezes desconsideradas pelo estado e pelos grandes investidores, forçando muitos agricultores a se desfazerem de suas terras migrando para os perímetros urbanos dos municípios e ou para as chamadas cidades grandes e regiões metropolitanas, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Curitiba, prática que vem colocando em risco a soberania alimentar do país, o ambiente natural do território, e por isso, a vida na Terra.

O Estado do Paraná viveu um movimento migratório a partir da década de 40 acentuado pelas políticas de incentivo à imigração, garantindo a ocupação espacial e a implantação de um complexo viário em direção à capital.

Nas décadas de 60 e 70, no auge do regime militar e do chamado “milagre brasileiro”, houve um crescente estímulo à mecanização da produção agrícola e a industrialização através do investimento e formação de parques industriais em diversos municípios e em todas as regiões do Estado.

No quadro 4 conforme Censo IBGE de 2000 existiam ainda 612.724 alunos registrados como analfabeto funcional.

| 15 anos ou mais | | De 10 a 44 anos | | De 15 a 17 anos | | De 18 a 24 anos | |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| % | Número absoluto | % | Número absoluto | % | Número absoluto | % | Número absoluto |
| 25,00 | 1.707.894 | 29,72 | 2.030.550 | 7,30 | 498.500 | 8,97 | 612.724 |

QUADRO 4 - TAXA DE ANALFABETISMO FUNCIONAL, SEGUNDO GRUPOS DE IDADE
Fonte: Censo IBGE 2000.

A Educação de Jovens e de Jovens e Adultos no Estado do Paraná teve sua oferta reorganizada a partir de 2005, de acordo com os seguintes princípios:

- a demanda discente de EJA será atendida;
- evitar a concomitância da oferta de Ensino Regular e de Educação de Jovens e Adultos na mesma escola;
- evitar, na medida do possível, a duplicidade de gestão e/ou de dualidade administrativa;
- a cessação gradativa/simultânea das propostas pedagógico-curriculares de EJA vigentes, garantindo o direito adquirido pelos educandos;
- garantir, na medida da possibilidade local/municipal, o atendimento da EJA em espaço público escolar.

A Secretaria de Estado da Educação – SEED orientou os seus 32 Núcleos Regionais de Educação, seus respectivos municípios de jurisdição, na elaboração de um georreferenciamento local e ou municipal, seguindo alguns critérios/indicadores de análise, como segue:

- a. o crescimento e a concentração populacional local/municipal;
- b. a oferta na região / município de turmas de alfabetização ligadas basicamente ao Programa Paraná Alfabetizado, CUT, SESI, ao próprio Município e a outras ofertas. Essa informação permitiu analisar a demanda de continuidade da escolarização no 1º segmento da EJA pela rede de ensino municipal e, posteriormente, pela rede estadual;
- c. a oferta na região/município de escolarização correspondente ao 1º segmento de EJA por meio de Programa Próprio de EJA ou do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos – PEJA. Os concluintes desse segmento do Ensino Fundamental demandam, em tese, a continuidade da escolarização a ser ofertada pela rede estadual;
- d. o local, o número de turmas de Posto Avançado do CEEBJA – PAC, por nível de ensino. Esse atendimento permite avaliar a demanda local/municipal e a possível abertura ou não de escola de EJA;
- e. a oferta de EJA denominada presencial por região/município, considerando a idade dos matriculados, o número de matrículas, principalmente as de 1ª Etapa do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio, o número de educandos desistentes no ano e também em anos anteriores, o número de turmas por etapa, a localização da escola e da demanda na região/município;
- f. a oferta de EJA denominada semipresencial por região/município, considerando o número de matrículas, a idade e o perfil sociocultural dos educandos, a localização da escola, a demanda por EJA e a adequação do espaço físico da escola;
- g. a disponibilidade de espaço escolar ocioso no período noturno na região/município que pudesse atender à modalidade EJA, quando justificada a reorganização do atendimento da demanda.

Os critérios e indicadores da análise acima descritos tomaram também como referência o perfil sociocultural e a idade desses educandos, considerando que para a EJA a idade preferencial, na época é aquela acima de 18 anos. Entendemos a Idade preferencial a partir de uma Instrução Normativa do Departamento de Infra Estrutura da

SEED, definindo a partir de 2005, que teriam vaga preferencial alunos de 18 (dezoito) anos ou mais. (SEED, 2009, p.1-20).

A partir de 2003 a demanda de alfabetização de jovens e adultos passa a ser atendida através da parceria de diferentes entidades governamentais e não governamentais do Programa Brasil Alfabetizado.

O Programa Brasil Alfabetizado desde a sua criação em 2003, vem atendendo a demanda de alfabetização, através da parceria com 139 entidades governamentais e não-governamentais, conforme Quadro 5, a seguir extraídas do Banco de Dados do Sistema Brasil Alfabetizado .

| ANO | ENTIDADES PARCEIRAS | Nº DE TURMAS | ALFABETIZADORES | ALFABETIZANDOS |
|------|---------------------|--------------|-----------------|----------------|
| 2003 | 8 | 1.541 | 1.336 | 28.011 |
| 2004 | 46 | 1.977 | 1.883 | 33.515 |
| 2005 | 43 | 3.381 | 3.171 | 51.967 |
| 2006 | 26 | 3.563 | 3.284 | 67.144 |
| 2007 | 16 | 4.531 | 4.265 | 2.370 |

QUADRO 5 - PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO – PARANÁ DADOS DO ESTADO

Fonte: SBA - Sistema Brasil Alfabetizado (Mapa do Brasil Alfabetizado) SECAD/MEC, 2008.

2.5 CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E A INTERRELAÇÃO COM O BRASIL - CONFITEA

O Brasil sediará em 2009 a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA. Pela primeira vez na história, um país localizado no hemisfério sul organizará, juntamente com a UNESCO, o mais importante evento mundial sobre a educação de adultos.

As expectativas no Brasil em torno desse encontro reacendem a discussão em torno das possibilidades de se viabilizar uma política pública que coloque a educação dos jovens e adultos como prioridade social. (VIEIRA, 2007, p. 9).

Diversos estudos registram um esforço internacional na promoção, fortalecimento e expansão de programas destinados à educação de adultos, em âmbito mundial, a partir do final da Segunda Guerra Mundial.

Esse empenho realizado, sobretudo, por meio da realização de encontros, de seminários e de outros eventos internacionais, patrocinados e assumidos por

instituições diversas, dentre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO.

Desde os anos 40 do século passado que essa agência internacional ligada à ONU vem realizando, a cada década, uma Conferência Internacional, sendo o hemisfério norte palco das edições anteriores, começando pela Dinamarca (1949), passando pelo Canadá (1960), pelo Japão (1972), pela França (1985) e, por último, a Alemanha (1997).

Desde a última Conferência na Alemanha, em 1997, vem crescendo no Brasil um movimento em torno da educação de jovens e adultos. (IRELAND,1999); Soares (2004),

A “desobrigação” e “o progressivo abandono” dos governos anteriores para com a área da Educação de Jovens e Adultos - Haddad (1991), Beisiegel (1997), Fávero (2004), Di Pierro (2005), - tratada muitas vezes à margem e de forma secundária, levou a sociedade civil, a partir de atores e de protagonistas de iniciativas de EJA, a estimular o surgimento de fóruns estaduais, possibilitando um espaço plural de encontros e discussões intersetoriais freqüentes, os quais deram um grande impulso à área nos últimos dez anos.

Esses fóruns passaram a se reunir anualmente nos Encontros Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA's e a deliberar sobre formulações de políticas para a área. Simultaneamente, como parte dos resultados das pressões sobre o governo federal, foi criada em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD no interior do Ministério da Educação.

Esta iniciativa assinala um divisor de águas entre o período de “desobrigação” para com a EJA nos governos anteriores e o início de uma nova fase marcada pela busca de uma articulação nacional das políticas voltadas para a EJA.

Como parte dessa política está a criação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA, o reconhecimento dos fóruns estaduais como interlocutores na formulação da política para a área, a participação e o apoio efetivo na realização anual dos ENEJA's e o empenho na aprovação do FUNDEB que passou a incluir a EJA, ainda que de forma discriminada. É neste contexto, de maior visibilidade de ações na área da EJA, que o governo apresentou a candidatura do Brasil

a sediar a próxima CONFINTEA. Candidatura essa que recebeu apoio da sociedade civil por meio dos Fóruns de EJA e demais entidades que, acolhida e analisada, foi aprovada pela UNESCO.

Em 1949, na cidade Elsinore, Dinamarca, aconteceu a primeira CONFINTEA no âmbito da UNESCO, ocasião em que se reuniram 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países, sendo eles: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos.

Causa estranhamento a ausência do Brasil entre os países citados, após ter participado da Campanha em Beirute em 1948 e de sediar o Seminário Interamericano em 1949. Os delegados trabalharam em quatro comissões, as quais recomendaram que os conteúdos da Educação de Adultos estivesse de acordo as suas especificidades e funcionalidades, que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente.

Com relação à colaboração ficou acordado que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos e, por fim a recomendação de que se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

Os delegados acordaram sobre a continuidade da Conferência em razão das premências da educação de adultos em termos mundiais.

A segunda Conferência aconteceria na década seguinte, no ano de 1960 e seria acolhida pelo Canadá, em Montreal. Sob a premissa de um mundo em mudança se reuniram 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONGs. Os delegados participantes eram, em sua maioria, profissionais da Educação de Adultos.

Nesta edição cada país-membro elaborou seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos: 1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã; 3. Lazer e atividades culturais; 4. Museus e bibliotecas; 5.

Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; 8. Educação das mulheres. O produto final das discussões consolidou-se na elaboração da **Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos**, a qual apontou, também, a influência das novas tecnologias, da industrialização, do aumento populacional, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, no sentido de que os países mais abastados deveriam cooperar com os menos desenvolvidos.

Considerando-se que o final da década de cinquenta e início da década de sessenta foram anos profícuos em movimentos populares em torno da educação de adultos e que os documentos oficiais não registraram a delegação do Brasil nesses dois primeiros eventos, resta a dúvida se teria o país participado e, em caso positivo, se teria sido signatário da Declaração.

O período merece um estudo mais profundo, afinal, logo em março de 1964 viria o Golpe Militar e as direções do país, no que tange à educação e, principalmente, a de adolescentes e adultos, seguiriam caminhos que encobririam qualquer iniciativa progressista.

Em 1972, a terceira edição da CONFINTEA reuniu 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador (inclui-se Cuba), 3 organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais na cidade de Tóquio, Japão. Apostando nas premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante reforço para a democracia esperava-se preparar o enfrentamento mundial da incipiente redução das altas taxas de analfabetismo.

A constatação de que a instituição escolar não dá conta de garantir a educação integral, conduziu à ampliação do conceito sobre sistemas de educação que passam a abarcar as categorias de ensino escolar e extra-escolar, envolvendo estudantes de todas as idades. Isso implicaria transformação nos sistemas de educação a partir da educação de adultos.

O relatório final fechou com as conclusões de que a educação de adultos é fator para a democratização da educação e para os desenvolvimentos econômico, social e

cultural das nações e ressaltou que o lugar da educação de adultos é integrada ao sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

O período dos anos setenta significou o fim das iniciativas de campanhas defendidas pela UNESCO e dos movimentos de educação popular.

O Estado brasileiro respondia ao pós-Golpe Militar criando a Fundação Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização em 1967, que passou a executar o programa de alfabetização de massa, o MOBRAL, a partir de 1970.

O programa, centralizado e alinhado ao processo de legitimação do regime, se encaixava nas prerrogativas de militarização do Ministério da Educação e se concretizou sem os profissionais da educação nos setores de decisão.

Paiva (2003, p. 494), recuperando a influência do MOBRAL à época, lembra que constam de publicações do Movimento que ele teria recebido prêmios oferecidos pela UNESCO e, pela avaliação do programa, uma “consagração internacional”.

Todavia, mais adiante, ao se referir à Conferência de Tóquio, citou a indignação, em protesto formal do então ministro Jarbas Passarinho, pela falta de referência ao MOBRAL no documento apresentado pela UNESCO.

O fato levou o Diretor-Geral da UNESCO a comparecer ao local e desculpar-se com o ministro, para logo em seguida enviar ao Brasil uma comissão avaliadora, que produziu o documento “O MOBRAL, uma experiência brasileira de educação de adultos”.

Isso se explica, em certa medida, pelo fato de que o programa já passava por severas avaliações sobre os índices de regressão que chegavam a casa dos 90% nos projetos-piloto, segundo depoimento do ex-diretor geral de Educação da UNESCO, Prof. Flexa Ribeiro, à CPI do MOBRAL.

Em meio ao desenvolvimento do Movimento, soma-se o desfecho das orientações para a educação de adultos que viria com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 estabelecendo as diretrizes para o ensino supletivo. O novo ordenamento legal distanciava ainda mais o governo brasileiro da responsabilização pela modalidade, mesmo diante de índices alarmantes de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, tal qual seus vizinhos latino-americanos.

Portanto, seria oportuno para o momento que os olhares mundiais se voltassem para rever a questão do “direito a aprender”.

A quarta CONFINTEA trouxe o lema “Aprender é a chave do mundo”, discutido com 841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs, que se reuniram em Paris, França, no ano de 1985.

Esse encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade.

Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a Conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade.

O Brasil vivia sob novo clima social e político. A eleição de Tancredo Neves, ainda que por via indireta, instalou um novo período no país denominado “Nova República”, iniciando alterações nos rumos traçados pelo antigo regime militar.

O MOBREAL experimentou os sinais de declínio logo no início da liberação política e extinguiu-se em 1985 para dar lugar à Fundação Educar, no mesmo ano. A nova instituição estava diretamente ligada ao Ministério da Educação e sua atuação se redefine: no lugar de executar ações de alfabetização, passa a acompanhar e assessorar projetos em desenvolvimento de iniciativas da sociedade civil. Todavia, o trabalho da Fundação, segundo Paiva (2003, p. 406) “não deixou marca visível”, merecendo estudos e pesquisas. É de se estranhar, novamente, a falta de menção ao Brasil na CONFINTEA de Paris, em um momento de redemocratização.

Em 1988, a Constituição Brasileira veio corroborar a incidência sobre a questão do direito de todos à educação expresso no Art. 205 e referendado no Art. 208, que estabelece, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O estabelecimento desse preceito constitucional altera, de forma substantiva, o que estava previsto na Constituição anterior que assegurava o direito à educação

apenas àqueles na idade entre 7 e 14 anos, deixando à margem um contingente expressivo de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados.

Frente aos alarmantes índices de analfabetismo mantidos em muitos países do mundo, a UNESCO dedicou o ano de 1990 a essa temática decretando o Ano Internacional da Alfabetização.

Visando a preparação desse Ano, foi criada no Brasil, em 1989, pelo Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Alfabetização, com representação governamental e da sociedade civil como: Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Brasileira de Organizações não Governamentais (ABONG), Sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC), Sindicatos e Movimentos Sociais, sob a coordenação de Paulo Freire.

Os anos seguintes foram marcados por intensos debates em torno da regulamentação dos artigos sobre a educação presentes na nova Constituição. Esse processo tramitou no Congresso Nacional culminando com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N. 9394, sancionada pelo Presidente da República em dezembro de 1996..

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N. 9394/1996 - LDB/1996 tratou da Educação de Jovens e Adultos – EJA nos capítulos 37 e 38 instituindo uma nova concepção para a área.

Ao mesmo tempo em que se reafirmava o direito de todos a educação, contraditoriamente, no mesmo período, foi criado o FUNDEF em que a EJA foi, mais uma vez, preterida por meio do veto presidencial às matrículas dos jovens e adultos para efeito do Fundo, conforme Haddad (1997) e Paiva (1997).

A V CONFINTEA se traduz como um evento a constar na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência. Ela acontece a partir de um amplo processo de *consultas preparatórias* (IRELAND, 2000, p. 15) realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO, acrescidas da Consulta Coletiva as ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.

Em se tratando do Brasil, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNEJA orientou que os Estados fizessem seus encontros e seminários preparatórios, produzindo um relatório que refletisse a realidade do atendimento ao setor. Muitos foram os Estados que acataram a recomendação e elaboraram documentos.

Outros Estados tomaram para si a elaboração do documento sem proceder a consulta, como foi o caso de Minas Gerais, causando estranheza e inconformidade nos defensores da educação de jovens e adultos no Estado.

Por fim, realizou-se o Encontro Nacional na cidade de Natal, em 1996, como conclusão da etapa preparatória. Esse evento ficou marcado por uma série de acontecimentos que refletem o estágio da EJA no Brasil naquele momento. Primeiramente, e de forma surpreendente, o Encontro começou com o lançamento oficial do Programa Alfabetização Solidária - PAS, estando presente a Primeira Dama e o Ministro da Educação.

Editado em forma de campanha, o PAS reproduzia práticas anteriores de alfabetização criticadas nos documentos em elaboração para a Conferência. Esse fato produziu um clima de tensão que perdurou durante o evento. O segundo acontecimento viria com os conflitos explicitados na plenária final do encontro quando cada parágrafo do documento final era lido e votado. O terceiro e o quarto fato foram decorrências do encontro.

A coordenadora nacional de EJA foi exonerada e afastada das deliberações a serem encaminhadas à V CONFINTEA. Finalizando, o Ministério da Educação apresentou um documento alterando a versão aprovada pelos presentes no Encontro Nacional. As duas versões foram publicadas mais recentemente, em 2004, pelo próprio MEC, no Volume 1 da coleção Educação para Todos.

Os novos desafios seriam compor a delegação oficial brasileira a representar os interesses da educação de jovens e adultos em um evento tão significativo e o retorno à sociedade civil sobre os acordos que impulsionariam o governo na elaboração de políticas públicas para a área.

A delegação só foi anunciada meses antes da realização da CONFINTEA, na Alemanha. Dela fizeram parte a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC Iara Glória

Areias Prado, o presidente do CONSED Ramiro Wahrhaftig - Secretário de Educação do Paraná; o presidente da UNDIME Neroaldo Azevedo Pontes (Secretário de Educação de João Pessoa); o secretário do Movimento de Educação de Base – MEB Padre Leandro Rossa e, pelas Universidades, Eunice Duran, da USP. Seguiu, também, para Hamburgo uma delegação extra-oficial, na qualidade de observadores, composta por pesquisadores e estudiosos, que, em muito, contribuiu para os avanços atuais da EJA no Brasil, uma vez que, sendo o estado brasileiro signatário, adiantou-se em trazer o documento final da Conferência **“Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos”**, a **“Agenda para o Futuro”** e articulou, desde então, para que os compromissos fossem considerados e cumpridos.

2.5.1 A Educação de Jovens no Brasil após a V CONFITEA

A mobilização para os encontros estaduais trouxe no bojo a articulação daqueles que se envolviam com a EJA, impulsionando o surgimento de Fóruns de EJA por todo o Brasil, a começar pelo Rio de Janeiro em 1997, formando o que Paiva (2007) vem chamando de rede dos Fóruns.

Os Fóruns Estaduais, por sua vez, incentivaram o surgimento dos Fóruns Regionais, que era parte do processo de “interiorização e descentralização dos Fóruns Estaduais” (SOARES, 2004, p. 32), de modo a fortalecer a elaboração de políticas para o campo da EJA. As discussões dos Fóruns Estaduais e Regionais ampliam-se e reforçam-se nos ENEJAs. Os Encontros Nacionais catalisam as demandas da EJA, em nível nacional, no intuito de angariar junto ao Ministério da Educação o comprometimento com a oferta e a qualidade dessa modalidade de educação.

Passados seis anos da realização da V CONFITEA, os Estados-membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA firmados na Conferência, dito de outra forma, foram chamados à *responsabilização e à ação*. A reunião para o Balanço Intermediário da V CONFITEA aconteceu em Bangcoc, em 2003. Reunindo poucos representantes, o evento fechou com um documento que transmite uma inquietude e a observação da regressão no campo. O que o governo brasileiro havia colocado em marcha após a CONFITEA? Poderiam ser apontadas

algumas redefinições? Ações pautadas em programas e projetos seguiram sendo a marca governamental, ainda que a história da educação de adultos já tivesse dado notas dos resultados.

O balanço das políticas públicas para a educação de jovens e adultos aponta que o governo de Fernando Henrique Cardoso, ao desconsiderar a modalidade EJA, apresentou um programa que coloca para a filantropia a responsabilidade de enfrentar o analfabetismo com o modelo do PAS. (DI PIERRO, 2005, p. 1128).

O Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003 pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, trouxe, novamente, ao debate o formato do programa de alfabetização e suas condições de operacionalização. A fim de abarcar estudantes pobres de 16 a 24 anos, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica instituiu reserva e vagas no ensino médio para jovens e adultos, visando a qualificação técnico-profissional. (Di Pierro, 2005, p. 1129). Há, também, o programa desenvolvido pela Secretaria Nacional de Juventude, Programa Nacional de Inclusão do Jovem - PRÓ-JOVEM, que não se coloca como pertencente a EJA.

Dentre avanços e retrocessos e em meio a uma profusão de projetos e programas sem a coordenação interministerial do MEC é possível perceber os desafios para se cumprir uma agenda de compromissos nacionais e, o que pensar, internacionais. Os debates continuam nos Fóruns, nos ENEJAs e permeiam a preparação para a VI CONFITEA.

2.6 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O Ministério da Educação criou no segundo semestre de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado – PBA como objetivo geral de criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência na educação fundamental no intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Suas diretrizes são: diretrizes: a) fortalecimento da alfabetização como política pública, prioridade para os estados e municípios; b) estímulos à continuidade de estudos, articulação entre os Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e

Adultos – Ensino Fundamental e c) execução descentralizada, sistemáticas de parcerias estados e municípios.

A operacionalização do PBA compete à Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo - SEEA/MEC, que trabalha em parceria com organismos governamentais e não-governamentais com experiência na Alfabetização de jovens e adultos com um orçamento de R\$ 273 milhões para programas e projetos de alfabetização em todo o País.

O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localiza-se na região Nordeste.

Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.

Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, Estados, Municípios e o Distrito Federal.

O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contra turno de suas atividades.

Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa. Ele deve cadastrar-se junto à prefeitura ou secretaria estadual de educação onde receberá formação adequada.

Os alfabetizadores não precisam, necessariamente, ser professores, mas devem ser pessoas com experiência na área de alfabetização de jovens e adultos. Caso uma pessoa tenha, por exemplo, o segundo grau, e queira ser alfabetizadora, ela terá que passar por um sistema de capacitação que varia segundo as metodologias aplicadas. (MEC/FNDE, 2004)

Na 1ª fase 2003 o Programa Brasil Alfabetizado recolocou a alfabetização de jovens e adultos na agenda educacional no Brasil, o MEC passa a induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional de alfabetização

Na 2ª fase 2004 a 2006 a do aperfeiçoamento, ampliou o conceito de alfabetização que passa a ser concebida como um aporte de entrada para o processo de escolarização e educação

Na 3ª fase 2007 redesenho do Programa Brasil Alfabetizado vem buscando contribuir para a construção de novos desenhos de políticas públicas que atendam as necessidades da população brasileira, contemplem as particularidades do público jovem e adulto e garantam a universalização do direito à educação por toda vida.

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado em abril de 2007, o programa Brasil Alfabetizado mudou seu conceito.

O PDE prevê a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de educação de jovens e adultos, até 2017.

Dessa forma, a alfabetização de jovens e adultos passa a ser vista como responsabilidade solidária da União com Estados, Distrito Federal e Municípios, visando a erradicação do analfabetismo no país.

Para responder a essa prioridade, o programa passou a contar com recursos totais de R\$ 315 milhões em 2007 (contra R\$ 207 milhões em 2006) e o valor do repasse por aluno/ano dobrou, passando a R\$ 200,00.

Com a reformulação do programa, em 2007, o sistema de bolsas pagas pelo governo federal aos alfabetizadores e coordenadores passou a ser feita diretamente ao bolsista em sua conta corrente.

Além do pagamento de bolsas aos alfabetizadores e coordenadores de turmas, o Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação autarquia vinculada ao MEC/FNDE repassa recursos financeiros aos estados e municípios, por meio de transferência automática, para financiamento das seguintes ações: formação de alfabetizadores, aquisição de gêneros alimentícios para a merenda e, também, de materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários, e de apoio ao professor em geral.

O programa é para todo o Brasil, mas, em 2007, o Ministério da Educação deu prioridade a 1.103 municípios brasileiros em que mais de 35% da população com 15 anos ou mais são analfabetos, de acordo com dados do Censo IBGE de 2000.

O Brasil Alfabetizado passou, ainda, a ter dois focos centrais: os jovens e adultos de 15 a 29 anos; e o Nordeste, região que concentra 90% dos municípios com os mais altos índices de analfabetismo.

Esses municípios e os estados em que estão localizados recebem apoio financeiro para capacitar os alfabetizadores antes do início das aulas e durante todo o

período do curso de alfabetização, de acordo com as normas do programa definidas pelas Resoluções nº 45 e 65 de 2007. A formação e a qualificação desses professores são condições fundamentais para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, que devem adaptar-se ao trabalho com jovens, adultos e idosos.

Aos municípios cabe localizar e mobilizar os analfabetos, selecionar os professores e coordenar e supervisionar sua capacitação inicial e em serviço.

A União se encarrega de pagar bolsas aos alfabetizadores e destinar recursos para material didático, alimentação e transporte dos alunos, para aquisição de óculos de grau para os jovens, adultos e idosos que necessitam usá-los e para o trabalho de supervisão das turmas.

Os municípios recebem 80% dos recursos, em 2006, receberam 60%, mas têm de assumir outros compromissos, como: definir metas e diretrizes e elaborar planos plurianuais de alfabetização, que são revistos anualmente.

Os alfabetizadores são selecionados entre professores das redes públicas e voluntários com formação mínima de nível médio. A participação de professores das redes públicas na alfabetização de jovens e adultos visa, ainda, melhorar o nível salarial da categoria, especialmente no Nordeste, onde cerca de 62% dos professores trabalham 20 horas semanais e têm um turno livre, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar - PNAD.

Como incentivo, os alfabetizadores recebem bolsas do MEC: R\$ 200,00 mensais para o alfabetizador de turma (entre sete e 25 alunos); R\$ 230,00 para o alfabetizador de turma formada por população carcerária e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas ou que tiver alunos com necessidades educacionais especiais; R\$ 200,00 para o tradutor-intérprete de Libras; e R\$ 300,00 para o coordenador-alfabetizador.

Os critérios para a concessão das bolsas aos alfabetizadores e para a transferência de recursos aos estados e municípios estão definidos nas Resoluções nº 45 e 65 de 2007.

O Brasil Alfabetizado atendeu 9,9 milhões de jovens e adultos desde sua criação até 2008. Naquele ano, a União aplicou R\$ 245,8 milhões no programa.

Existem também outras ações complementares de alfabetização e educação de jovens e adultos desenvolvidas pelo Ministério da Educação, o Programa Nacional do

Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA que distribuiu cerca de 1,7 milhão livros didáticos aos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado, em 2008.

Coleção Literatura para todos por meio de concurso seleciona e distribui às turmas do Programa Brasil Alfabetizado e às escolas públicas que ofertam EJA, obras literárias destinadas ao público neoleitor.

Em 2009, serão distribuídos cerca de 300 mil; Programa Educação nas Prisões que destina recursos para formação de professores e gestores e, também, para a constituição de acervo literário; Projeto Olhar Brasil: Desenvolvido em parceria com o Ministério da Saúde tem por objetivo identificar e corrigir problemas visuais com o objetivo de reduzir as taxas de evasão escolar e facilitar o acesso da população escolar à consulta oftalmológica e aquisição de óculos.

O público beneficiário do projeto são os alunos matriculados na rede pública de educação básica e os alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado; o programa Brasil Alfabetizado promove a distribuição das de cartilhas "Orientações para obter o Registro Civil de Nascimento e a documentação básica" e Almanaque do Alfabetizador - Escravo ,nem Pensar!", aos alfabetizadores.

Na Formação de educadores, o Ministério da Educação financiará projetos de instituições públicas de educação superior, instituições comunitárias de ensino superior e instituições de educação profissional e tecnológica (com educação superior) objetivando a oferta de cursos de formação continuada de na modalidade Educação de Jovens e Adultos no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Há também o financiamento da formação de educadores para atuar na alfabetização de jovens e adultos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Aberto às Instituições públicas de ensino superior; Instituições Federais de Educação Tecnológica; instituições confessionais de ensino superior; instituições comunitárias de ensino superior, sem fins lucrativos por meio da Resolução 50/2008 - Formação em Alfabetização de Jovens e Adultos / Edital 04/2009.

Lançado em janeiro de 2003 com a audaciosa proposta de alfabetizar 3 milhões de pessoas no país, o programa "Brasil Alfabetizado", idealizado pelo Governo Federal,

chega ao fim de seu primeiro ano. O discurso, após este primeiro período de trabalho, está mais cauteloso.

O coordenador do projeto, João Luiz Homem de Carvalho, considera a meta cumprida ainda que nem todos os jovens e adultos inclusos na iniciativa do Ministério da Educação tenham aprendido a ler e escrever. "Posso dizer que vamos atingir a meta, pois nosso objetivo não era alfabetizar 3 milhões de pessoas em 2003, mas sim colocar esse número em processo de alfabetização."

O governo federal criou, ainda, dois selos com o objetivo de estimular os gestores municipais a participar da luta contra o analfabetismo no país: o selo *Cidade Livre do Analfabetismo*, a ser concedido a toda cidade que alcançar 97% de alfabetização; e o *Cidade Alfabetizadora*.

Em 2009, o orçamento previsto para o programa será de R\$ 271,5 milhões.

2.7 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

O Programa Paraná Alfabetizado é uma ação do Governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada e Diversidade - MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná - AMP, União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná - UNDIME-PR, Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade Civil e têm como pressupostos:

- A alfabetização como resgate da dívida social brasileira aos que não tiveram acesso à educação escolar com possibilidade de continuidade da escolarização;
- A superação dos atuais índices de analfabetismo do Estado do Paraná e dos municípios;
- A implantação de políticas públicas de alfabetização coordenada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em parceria com os governos federal e municipais;
- A alfabetização articulada às demais políticas sociais no enfrentamento às condições de vida da população paranaense analfabeta.

O Programa Paraná Alfabetizado por se tratar de uma parceria diferenciada e um sistema próprio de dados, extensiva aos municípios de diferentes regiões paranaenses, a Secretaria de Estado da Educação vêm atendendo desde 2004, conforme Quadro 6 a seguir:

| ANO | Nº DE TURMAS | MUNICÍPIOS | ALFABETIZANDOS |
|------------|---------------------|-------------------|-----------------------|
| 2003 | - | - | - |
| 2004 | 1.275 | 225 | 24.642 |
| 2005 | 2.576 | 340 | 46.966 |
| 2006 | 3.300 | 381 | 60.000 |
| 2007 | 5.839 | 391 | 85.333 |

QUADRO 6 - DADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Fonte: SPA - Sistema Paraná Alfabetizado, SEED, 2008

Conforme Quadro 7 abaixo, até o ano de 2010 espera-se acabar com analfabetismo no Paraná.

| | | |
|---|---|------------------------------|
| Atendendo anualmente 100 mil pessoas, antes mesmo de 2010 já estaremos abaixo do índice de 4% de analfabetismo, o que significa dizer que o Estado do Paraná já poderia ser considerado território livre do analfabetismo conforme ANO | NÚMERO ABSOLUTO DE ANALFABETOS | TAXA DE ANALFABETISMO |
| 1993 | 730.774 | 12,5% (PNAD) |
| 2000 | 649.705 | 9,53% (IBGE) |
| 2003 | 569.358 | 8,3% (PNAD) |
| 2003 a 2006 (Atendimento estimado*) | 70 mil pessoas alfabetizadas Total residual : 500 mil pessoas analfabetas | 7,3% |
| 2007 | 100 mil pessoas alfabetizadas Total residual: 400 mil pessoas analfabetas | 5,8% |
| 2008 | 120 mil pessoas alfabetizadas Total residual: 280 mil pessoas analfabetas | 4,1% |

| | | |
|--|---|------|
| 2009 | 110 mil pessoas alfabetizadas Total residual: 170 mil pessoas analfabetas | 2,5% |
| 2.010 | 100 mil pessoas alfabetizadas Total residual: 70 mil pessoas analfabetas | 1,0% |
| Residual paramentado na população paranaense com 15 anos ou mais: 68.163 pessoas | | |

QUADRO 7 - ATENDIMENTO REALIZADO PELA SEED/DEJA

Fonte: Programa Paraná Alfabetizado, APEART, Brigadas do Trabalho, CUT, SESI, Prefeituras Municipais, 2008.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos, para atender aos objetivos propostos nessa pesquisa na fundamentação teórica e empírica.

Entre os aspectos metodológicos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos: caracterização da pesquisa, coleta de dados, ambiente da pesquisa, sistematização e análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa científica pode ser entendida como uma procura de “informações de maneira sistêmica, ordenada, racional”, obedecendo a certas normas, com o objetivo de solucionar determinado problema proposto e contribuir para a ampliação do conhecimento, (MACHADO, 2007, p. 1).

Gil (2002) enfatiza que a pesquisa é desenvolvida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionadas ao problema.

Conforme Yin (2002), a investigação deve ser gerida por um projeto de pesquisa que objetiva vincular os dados empíricos às questões iniciais do estudo de forma lógica, o que permitirá chegar em última análise às conclusões.

Vergara (2000, p. 47) argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. “Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

A presente pesquisa utilizou-se da classificação do autor José Alcides Gobbo Júnior (2009), o qual enfatiza que existem várias formas de classificar as pesquisas. As formas clássicas de classificação são: quanto a natureza, do ponto de vista da abordagem do problema, quanto aos objetivos e do ponto de vista dos procedimentos técnicos.

Quanto a natureza da pesquisa é aplicada porque objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.

Do ponto de vista da abordagem do problema a pesquisa é qualitativa porque considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Quanto aos seus objetivos a pesquisa é descritiva porque visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos ela é documental quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico, (GOBBO, 2009, p. 1-5).

3.2 COLETA DE DADOS

Os dados coletados do Programa Paraná Alfabetizado foram retirados; da Apresentação do Programa Paraná Alfabetizado conforme (Anexo 1); dos resultados apresentados no Relatório do Desempenho dos Municípios 2008 da SEED (Apêndices 1 e 2) e do Registro das Ações Desenvolvidas em Busca da Superação do Analfabetismo publicado em 2007.

Para coleta de dados foram analisados em um primeiro momento as ações dos 26 Municípios que constam no **Registro de Ações Superação do Analfabetismo** representados por 26 Núcleos Regionais de Educação, dos 32 Núcleos Regionais de Educação existentes no Estado do Paraná no ano de 2004 a 2007, (Apêndice 1) conforme disposto no Relatório de Desempenho dos Municípios de 2008.

Dos dados coletados do Registros das Ações Desenvolvidas em Busca da Superação do Analfabetismo no ano de 2007 – Programa Paraná Alfabetizado –SEED, foram escolhidos 10 municípios com maior índice de analfabetismo e sistematizados em tabelas contendo as Ações previstas pelo Programa e as atividades efetivamente realizadas pelos municípios. (Apêndice 2).

A análise dos dados partiu dos elementos previamente sistematizados e comparou-se as estratégias do Programa com as dos municípios. Analisou-se ainda o relatório intitulado Desempenho dos Municípios – Paraná Alfabetizado, comparando-se as ações do Programa.

Ressalta-se que os municípios que compõe os Núcleos Regionais de Educação de Curitiba e Região Metropolitana, no início do projeto em 2004, não estavam ainda participando do Programa Paraná Alfabetizado.

3.3 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados coletados do material da SEED (Registro das Ações Desenvolvidas em Busca da Superação do Analfabetismo no ano de 2007 – Programa Paraná Alfabetizado) foram sistematizados em tabelas contendo as Ações previstas pelo Programa e as atividades efetivamente realizadas pelos municípios.

A análise dos dados partiu dos elementos previamente sistematizados e compararam-se as estratégias do Programa com as dos municípios. Analisou-se ainda o relatório intitulado Desempenho dos Municípios – Paraná Alfabetizado, comparando-se as ações do Programa.

3.4 PROPOSTA DE MELHORIA

A proposta de sugestões de melhoria foi elaborada a partir da análise dos resultados obtidos pelo Programa Paraná Alfabetizado nos diversos municípios. Pelos resultados apresentados nos Quadros (item Resultados) consolidou-se as melhores práticas que podem ser implementadas pela SEED.

4 RESULTADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

O Programa Paraná Alfabetizado na sua 1ª Edição – 2004 esteve presente em 225 municípios, sendo atendidos 24.624 alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 1.275 turmas de alfabetização. Na 2ª Edição – 2005 esteve presente em 340 municípios, sendo atendidos 46.966 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 2.576 turmas de alfabetização. Na 3ª Edição – 2006 esteve presente em 381 municípios, sendo atendidos 60 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 3.088 turmas de alfabetização. Na 4ª Edição – 2007 sendo de atendidos 85.333 mil alfabetizando jovens, adultos e idosos, através de 5.839 mil turmas de alfabetização, em 391 municípios paranaenses, (SEED, 2008, Registro das Ações de Superação...).

Para a efetivação do Programa o período previsto para o processo de alfabetização foi de 8 meses; a carga horária total prevista para a alfabetização correspondeu a 320 horas, sendo desenvolvida em 10 horas semanais, a partir do planejamento pedagógico de temas geradores definido pelo conjunto dos alfabetizando e alfabetizadores, considerando as dinâmicas específicas e locais de trabalho e disponibilidade. As turmas de alfabetização foram constituídas permanentemente ao longo do ano, pelos Editais de chamamento públicos de alfabetizadores e alfabetizando, contando com o incentivo e participação de todos os segmentos da sociedade paranaense. As turmas de alfabetização foram alocadas nas escolas estaduais ou municipais, em centros comunitários, sedes dos sindicatos, das igrejas, dentre outros espaços físicos alternativos.

4.1 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

As estratégias desenvolvidas pelo programa Paraná Alfabetizado envolveram os diversos seguimentos governamentais e da sociedade civil num esforço articulado para superação do analfabetismo. As estratégias analisadas neste trabalho foram: Atividades de Mobilização Permanente; Limites Encontrados na Mobilização e Avanços Identificados na Mobilização nos Municípios nos anos de 2004 a 2007.

As estratégias citadas estão descritas nos Quadros n°s 8, 9, 10 a seguir.

| Município | Atividades de mobilização permanente | | | | |
|--------------------|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------|
| | Convite através da igreja | Convite através da escola | Divulgação emissora de rádio | Visitas individuais às famílias | Carros de som |
| TUPÃSSI | X | - | - | X | X |
| MAMBORÊ | X | X | - | X | X |
| SÃO JORGE DO OESTE | - | X | X | - | - |
| GODOY MOREIRA | X | X | - | - | - |
| PONTAL DO PARANÁ | X | X | - | X | - |
| AMAPORA | X | X | X | X | X |
| MATO RICO | - | X | - | - | - |
| DIAMANTE DO OESTE | X | X | X | - | - |
| IVATÉ | X | X | - | - | - |
| SANTANA DO ITARARÉ | X | X | X | X | - |

QUADRO 8 - DEMONSTRATIVO DAS ATIVIDADES DE MOBILIZAÇÃO PERMANENTE NOS MUNICÍPIOS 2004 - 2007

Nota: 1: Relatório Desempenho dos Municípios Programa Paraná Alfabetizado – SEED - 2007.
2 (-) Não encontrado registro da participação dos municípios.

| Município | Limites encontrados na mobilização | | | |
|--------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------|---|
| | Dificuldades de convencer/não tem mais chance | Doenças indisposição/ Idade avançada | Distância transporte locomoção | Desmotivação dos alfabetizadores atraso pagamento falta experiência |
| TUPÃSSI | - | X | X | X |
| MAMBORÊ* | - | - | - | - |
| SÃO JORGE DO OESTE | X | - | - | X |
| GODOY MOREIRA | X | X | X | - |
| PONTAL DO PARANÁ | - | - | - | - |
| AMAPORA | X | X | - | - |
| MATO RICO | - | - | - | - |
| DIAMANTE DO OESTE | - | - | X | - |
| IVATÉ | X | - | - | - |
| SANTANA DO ITARARÉ | X | - | X | - |

QUADRO 9 – DEMONSTRATIVO DOS LIMITES ENCONTRADOS NA MOBILIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS 2004 - 2007

Nota: 1: Relatório Desempenho dos Municípios Programa Paraná Alfabetizado – SEED - 2007.
2 (-) Não encontrado registro da participação dos municípios.

* Mamborê começou sua 1ª edição em 2006.

| Município | Avanços identificados na mobilização | | | |
|--------------------|--|---|--|-------------------------------------|
| | Maior divulgação do Programa Paraná Alfabetizado | Conscientização da importância da escolarização/ Direitos | Ações coletivas prefeituras comunidade | Acesso ao saber valorização pessoal |
| TUPÃSSI | - | - | X | X |
| MAMBORÊ | - | - | - | - |
| SÃO JORGE DO OESTE | - | - | X | X |
| GODOY MOREIRA | - | X | X | X |
| PONTAL DO PARANÁ | X | - | - | - |
| AMAPORA | - | - | - | - |
| MATO RICO | - | - | X | - |
| DIAMANTE DO OESTE | - | - | - | - |
| IVATÉ | - | X | X | X |
| SANTANA DO ITARARÉ | - | - | X | - |

QUADRO 10 – DEMONSTRATIVOS DOS AVANÇOS IDENTIFICADOS NA MOBILIZAÇÃO NOS MUNICÍPIOS: 2004 - 2007

Nota: 1: Relatório Desempenho dos Municípios Programa Paraná Alfabetizado – SEED - 2007.
2 (-) Não encontrado registro da participação dos municípios.

4.1.1 Atividades de Mobilização Permanente

Na análise das Atividades de Mobilização Permanente selecionou-se 5 itens retirados do Registro das Ações Desenvolvidas em Busca da Superação do Analfabetismo nos anos de 2004 a 2007 (Quadro 11) foram analisados 10 municípios (Mamborê, Santana do Itararé, Ivaté, Godoy Moreira, São Jorge do Oeste, Tupãssi, Diamante do Oeste, Pontal do Paraná, Amaporã e Mato Rico), com o maior índice de analfabetismo conforme o Censo de 2000. Pelos resultados apresentados nos Quadros n. 11 sistematizado do maior índice de analfabetismo para o menor, observa-se que:

O município de Mamborê com uma população analfabeta de 1378 pessoas utilizou-se de 4 estratégias atingindo 80% das atividades. Ressalta-se que o município do Mamborê participou pela primeira vez em 2006.

O município de Santana do Itararé com uma população analfabeta de 836 pessoas utilizou de 4 estratégias atingindo 80% das atividades.

O município de Ivaté com uma população analfabeta de 783 pessoas utilizou-se de 2 estratégias atingindo 40% das atividades.

O município de Godoy Moreira com uma população analfabeta de 747 pessoas utilizou de 2 estratégias atingindo 40% das atividades.

O município de São Jorge do Oeste com uma população analfabeta de 740 pessoas utilizou de 2 estratégias atingindo 40% das atividades.

O município de Tupãssi com uma população analfabeta de 663 pessoas utilizou-se de 3 estratégias atingindo 60% das atividades.

O município de Diamante do Oeste com uma população analfabeta de 661 pessoas utilizou-se de 3 estratégias atingindo 60% das atividades.

O município de Pontal do Paraná com uma população analfabeta de 606 pessoas utilizou-se de 3 estratégias atingindo 60% das atividades.

O município de Amaporã com uma população analfabeta de 595 pessoas utilizou de 5 estratégias atingindo 100% das atividades.

O município de Mato Rico com uma população analfabeta de 580 pessoas utilizou-se 2 estratégias conseguindo 40% das atividades.

| Municípios | Atividades de mobilização permanente | |
|--------------------|---|---|
| | População analfabeta com 15 anos ou mais (Censo 2000) | <ul style="list-style-type: none"> - Convite através da igreja - Convite através da escola - Divulgação emissora de rádio - Visitas individuais às famílias - carros de som (em %) |
| MAMBORÉ | 1378 | 80% |
| SANTANA DO ITARARÉ | 836 | 80% |
| IVATÉ | 783 | 40% |
| GODOY MOREIRA | 747 | 40% |
| SÃO JORGE DO OESTE | 740 | 40% |
| TUPÃSSI | 663 | 60% |
| DIAMANTE DO OESTE | 611 | 60% |
| PONTAL DO PARANÁ | 606 | 60% |
| AMAPORÃ | 595 | 100% |
| MATO RICO | 580 | 20% |

QUADRO 11 – RESULTADO EM PERCENTUAL DAS ATIVIDADES DE MOBILIZAÇÃO PERMANENTE DOS MUNICÍPIOS REFERENTE AOS ANOS DE 2004-2007.

4.1.2 Limites Encontrado na Mobilização do Analfabetismo

Na análise dos Limites Encontrado na Mobilização do Analfabetismo selecionou-se 4 itens retirados do Registro das Ações Desenvolvidas em Busca da Superação do Analfabetismo nos anos de, 2004, 2005, 2006, 2007 (Apêndice 4) sendo analisados 10 municípios (Mamborê, Santana do Itararé, Ivaté, Godoy Moreira, São Jorge do Oeste, Tupãssi, Diamante do Oeste, Pontal do Paraná, Amaporã e Mato Rico) com o maior índice de analfabetismo conforme o Censo de 2000. Ressalta-se que os Limites encontrados na mobilização são dificuldades existentes. Pelos resultados apresentados no Quadro n. 12, sistematizado do maior índice de alfabetização para o menor, observa-se que:

O município de Mamborê com uma população analfabeta de 1378 pessoas não teve dificuldade atingindo 0%.

O município de Santana do Itararé com uma população analfabeta de 836 pessoas utilizou-se de 2 estratégias atingindo 50% de dificuldades.

O município de Ivaté com uma população analfabeta de 783 pessoas utilizou-se de 1 estratégias atingindo 25% de dificuldades.

O município de Godoy Moreira com uma população analfabeta de 747 atingiu utilizou-se de 3 estratégias atingindo 75% de dificuldades.

O município de São Jorge do Oeste com uma população analfabeta de 740 utilizou-se de 2 estratégias atingindo 50% de dificuldades.

O município de Tupãssi com uma população analfabeta de 663 utilizou-se de 3 estratégias atingindo 75% de dificuldades.

O município de Diamante do Oeste com uma população analfabeta de 661 utilizou-se de 1 estratégia atingindo 25% de dificuldades.

O município de Pontal do Paraná com uma população analfabeta de 606 pessoas não teve dificuldade atingindo 0%.

O município de Amaporã com uma população analfabeta de 595 pessoas utilizou-se de 2 estratégias atingindo 50% de dificuldade.

O município de Mato Rico com uma população analfabeta de 580 pessoas utilizou-se de 3 estratégias atingindo 75% das atividades.

| Municípios | Limites encontrados na mobilização | |
|--------------------|---|---|
| | População analfabeta com 15 anos ou mais (Censo 2000) | - Dificuldade de convencimento/não tem mais chance - Descentralização do local das aulas - Ações coletivas prefeituras/comunidade - Acesso ao saber/ valorização pessoal |
| MAMBORÊ* | 1378 | 0% |
| SANTANA DO ITARARÉ | 836 | 50% |
| IVATÉ | 783 | 25% |
| GODOY MOREIRA | 747 | 75% |
| SÃO JORGE DO OESTE | 740 | 50% |
| TUPÁSSI | 663 | 75% |
| DIAMANTE DO OESTE | 611 | 25% |
| PONTAL DO PARANÁ* | 606 | 0% |
| AMAPORÃ | 595 | 50% |
| MATO RICO | 580 | 75% |

QUADRO 12- RESULTADOS EM PERCENTUAL DOS LIMITES PARA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO DOS MUNICÍPIOS REFERENTE AOS ANOS DE 2004-2007.

Fonte: Dados da autora construído a partir do Registro das Ações Desenvolvidas em Busca as Superação do analfabetismo - SEED/2007.

* Mamborê e Pontal do Paraná não tiveram dificuldades.

4.1.3 Avanços Identificados na Mobilização

Na análise dos Avanços Identificados na Mobilização do Analfabetismo selecionou-se 4 itens do Registro das Ações Desenvolvidas em Busca da Superação do Analfabetismo nos anos de 2004 a 2007 (Quadro 13) sendo analisados 10 municípios (Mamborê, Santana do Itararé, Ivaté, Godoy Moreira, São Jorge do Oeste, Tupãssi, Diamante do Oeste, Pontal do Paraná, Amaporã e Mato Rico) com o maior índice de analfabetismo conforme o Censo de 2000. Pelos resultados apresentados no Quadro 13, sistematizado do maior índice de alfabetização para o menor, observa-se que:

O município de Mamborê com uma população analfabeta de 1378 pessoas utilizou-se de 2 estratégias atingindo 50% das atividades.

O município de Santana do Itararé com uma população analfabeta de 836 pessoas utilizou-se de 1 estratégias atingindo 25% das atividades.

O município de Ivaté com uma população analfabeta de 783 pessoas utilizou-se de 3 estratégias atingindo 75% das atividades.

O município de Godoy Moreira com uma população analfabeta de 747 utilizou-se de 3 estratégias atingindo 75% das atividades.

O município de São Jorge do Oeste com uma população analfabeta de 740 utilizou-se de 2 estratégias atingindo 50% das atividades.

O município de Tupãssi com uma população analfabeta de 663 utilizou-se de 2 estratégias atingindo 50% das atividades.

O município de Diamante do Oeste com uma população analfabeta de 661 não utilizou-se de estratégias atingindo 0% das atividades.

O município de Pontal do Paraná com uma população analfabeta de 606 utilizou-se de 1 estratégias atingindo 25% das atividades.

O município de Amaporã com uma população analfabeta de 595 não utilizou-se estratégias atingindo 0% das atividades.

O município de Mato Rico com uma população analfabeta de 580 não utilizou-se de estratégia atingindo 0% das atividades.

| Municípios | Avanços identificados na mobilização | |
|--------------------|---|--|
| | População analfabeta com 15 anos ou mais (Censo 2000) | - Maior divulgação do programa - Conscientização da importância do saber - Ações coletivas prefeitura/ comunidade - Valorização pessoal |
| MAMBORÊ | 1378 | 50% |
| SANTANA DO ITARARÉ | 836 | 25% |
| IVATÉ | 783 | 75% |
| GODOY MOREIRA | 747 | 75% |
| SÃO JORGE DO OESTE | 740 | 50% |
| TUPÃSSI | 663 | 50% |
| DIAMANTE DO OESTE | 611 | 0% |
| PONTAL DO PARANÁ | 606 | 25% |
| AMAPORÃ | 595 | 0% |
| MATO RICO | 580 | 0% |

QUADRO 13 – RESULTADOS EM PERCENTUAL DOS AVANÇOS IDENTIFICADOS NA MOBILIZAÇÃO DO ANALFABETISMO DOS MUNICÍPIOS REFERENTE AOS ANOS DE 2004 - 2007.

Fonte: Dados da autora construído a partir do Registro das Ações Desenvolvidas em Busca as Superação do analfabetismo - SEED/2007.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisando as ações dos Quadros 11, 12 e 13 chegou-se a seguinte conclusão. Dos 10 municípios escolhidos Mamborê e Pontal do Paraná não encontraram dificuldades no item Limites de Mobilização permanente ficando com 0% das atividades, isto significa que os mesmos não tiveram problemas para desenvolver o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. No decorrer nota-se que Ivaté e Diamante do Oeste obtiveram 25% das dificuldades, seguidos de Santana do Itararé, São Jorge do Oeste e Amaporã com 50%, por último Godoy Moreira, Tupãssi e Mato Rico com 75% de dificuldades dos Limites Encontrados na Mobilização.

| Município | Atividade de mobilização permanente | Limites encontrado na mobilização | Avanços identificados na mobilização |
|--------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| MAMBORE | 80% | 0% | 50% |
| SANTANA DO ITARARÉ | 80% | 50% | 25% |
| IVATÉ | 40% | 25% | 75% |
| GODOY MOREIRA | 40% | 75% | 75% |
| SÃO JORGE DO OESTE | 40% | 50% | 50% |
| TUPÁSSI | 40% | 75% | 50% |
| DIAMANTE DO OESTE | 60% | 25% | 0% |
| PONTAL DO PARANÁ | 60% | 0% | 25% |
| AMAPORÃ | 100% | 50% | 0% |
| MATO RICO | 20% | 75% | 0% |

QUADRO 14 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS REFERENTES OS QUADROS 11,12 e 13.

Fonte: Dados da autora construído a partir do Registro das Ações Desenvolvidas em Busca as Superação do analfabetismo - SEED/2007.

5 SUGESTÕES/PROPOSTA DE MELHORIA

Após análise dos Quadros 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 recomenda-se aos gestores:

| O QUE | COMO | QUANDO | QUEM |
|--------------------------------------|---|--|--|
| Atividades de mobilização permanente | Avisos nas escolas e para as famílias, Constância na divulgação na mídia/carro de som/rádio/tv, Avisos em Postos de Saúde, Divulgar as melhores ações e implantá-las com oficinas na semana cultural ou outras | 2 vezes ao ano ou mais preferencialmente janeiro e julho. | Escolas, Núcleos Regionais de Educação, Prefeituras, Comunidades, Empresas, Faculdades, Associações, SESC, SEBRAE, igrejas e outros. |
| Limites encontrados na mobilização | Motivação dos gestores, professores e equipe técnica, promoção de gincanas, Utilizar metodologias alternativas, Remuneração compatível para o professor, Descentralização das aulas para: salão paroquial, associações e . | O ano inteiro ou no mínimo 4 encontros ou quando houver necessidade | Escolas, Núcleos Regionais de Educação e SEED |
| Avanços identificados na mobilização | Maior divulgação nas escolas, NRE's deixando alguém responsável pelo programa para apoio, Ações conjuntas junto as Prefeituras e Empresas Privadas, criação de cozinha comunitária, horta comunitária, micro empresa comunitária, padaria comunitária, artesanato, bordados, granja comunitária e outros | Divulgação em comemoração festiva da cidade e nas datas de feriado nacional. | Escolas, Núcleos Regionais de Educação, Prefeituras, Comunidades, Empresas, Faculdades, Associações, SESC, SEBRAE, igrejas e outros. |

QUADRO 15 – PROPOSTA DE MELHORIA DAS AÇÕES PARA O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.

Quanto à satisfação pessoal os melhores eventos realizados pelo Programa Paraná Alfabetizado deverão ter continuidade, principalmente as ações que movimentam a comunidade como um todo, produzindo um bem estar ao cidadão podendo até fazer parte do calendário da cidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é signatário dos compromissos internacionais referentes à redução do analfabetismo desde 1997. Embora a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos artigos 205 e 208 confirma que a educação é direito de todos e, inclusive, garantindo o ensino fundamental para as aqueles que não tiveram acesso na idade própria, milhões de brasileiros não estão alfabetizados.

Apesar da não vinculação de recursos para Educação de Jovens e Adultos – EJA, cabe ao Poder Público, como representante dos interesses de toda a sociedade garantir que a população excluída, tenha acesso à alfabetização e a continuidade nos estudos.

Diante da constatação de dados estatísticos que demonstram trinta milhões de pessoas não alfabetizadas no Brasil e 9,5% da população paranaense que foi excluída do processo de alfabetização ao longo dos anos. Faz-se necessário a mobilização de toda a sociedade civil com grupos de apoio permanentes na questão do analfabetismo.

A superação do analfabetismo não é tarefa fácil, primeiramente pela grandiosidade numérica considerando ainda, que os alunos recém alfabetizados devem ser imediatamente encaminhados para o ensino regular evitando-se com isso, uma das características mais comum em programas de alfabetização em massa, o retorno à condição de analfabeto em curto espaço de tempo e segundo lugar, pela diferenças étnicas e culturais, ou seja, a diversidade.

Tomar como um dos princípios da educação paranaense, o atendimento educacional da população excluída, no caso, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é assumí-la de por um lado, como parte integrante das políticas educacionais e, por outro lado, como parte da problemática da educação paranaense.

O Programa Paraná Alfabetizado continua atuando com muita obstinação de seus coordenadores e equipe em todos os eventos para que ocorram com efetividade. O programa já alfabetizou mais de 215.000 paranaenses enfrentando todas as adversidades possíveis como: localização geográfica, movimentos migratórios, a questão cultural enfim, inúmeros entraves que surgiram ao longo do tempo, avançou bastante, mas ainda há muito o que fazer.

Conforme o disposto e com consciência dos limites, considerando o fator tempo, a pesquisa sugere ações positivas de **como melhorar o Programa Paraná Alfabetizado**, para a inserção do indivíduo na sociedade, descrito no Quadro 15.

Em reuniões nas escolas os alfabetizados repassassem suas experiências, suas história de vida.

Com referência aos objetivos o diagnóstico da situação do programa conseguiu-se mapear os 10 municípios selecionados, conforme mencionado nos quadros anteriores, a autora não conseguiu trabalhar com outras variáveis em virtude do tempo reduzido, grande quantidade de documentos oficiais para serem analisados e interpretados.

O segundo objetivo: analisar a proposta do Programa nota-se que as primeiras ações em 2004 eram escassas, mas foram ampliando a cada ano e mais parceiros surgiram.

Quanto ao terceiro objetivo: sugerir melhorias nas ações do Programa, os educandos não podem parar com o processo de alfabetização e poderiam ser aproveitados em projetos ou oficinas comunitárias.

TRABALHOS FUTUROS

Recomenda-se que no futuro, o Programa Paraná Alfabetizado solidifique os projetos que deram certos nos municípios transformando-os em projetos permanentes, como contação de história de sua vida utilizando a semana pedagógica, semana cultural, semana da pátria aproveitando os espaços públicos, para proporcionar o bem estar do cidadão inserindo-os na sua comunidade.

O trabalho de pesquisa também poderia ser desdobrado em estudo de caso, por exemplo, no município de Mamborê, analisando os fenômenos que ocorreram na época em Mamborê, pois apesar de ser a última cidade selecionada para a alfabetização em 2006 conseguiu mobilizar bem a sua comunidade.

Concluindo um programa de alfabetização de Jovens e Adultos, não deve ser reduzido sempre da mesma maneira, tal como a história nos legou. A alfabetização de jovens e adultos deve impor um novo sentido ao alfabetizando, à prática da escola e da sociedade.

Finalizando:

“Aquele que não lê, sabe realmente, a falta que faz. Todos devem estudar, pois não vão se arrepender”, (depoimento dado ao jornal Agência Estadual de Notícias, Paraná em 20/02/2008, pelo alfabetizando Sebastião de Oliveira de 101 anos de idade).

REFERÊNCIAS

- ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: trabalhos acadêmicos – apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.
- ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 2003.
- AZEVEDO, M. A. **Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963. v. 4.
- BARROS, R. P.; CARVALHO, M. de; *et al.* **Trabalhador alfabetizado, rendimento maior**. Agência de Notícias, Instituto de Estudos e Trabalho e Sociedade (IETS), São Paulo, 4 ago. 2003. Disponível em: www.iets.org.br. Acesso em : 20/06/2009.
- BATISTA, M. A. **A formação de alfabetizadores no programa Alfabetização Solidária**: um estudo a partir da práxis, 2005, 181 f. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, C. de R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Alfabetização e Cidadania. **Revista de educação de jovens e adultos**, São Paulo, n. 16, 2003.
- BEISIEGEL, C. de R. **A política de educação de adultos**: analfabetismo do Brasil. São Paulo: Vozes, 1997.
- BEISIEGEL, C. de R. Educação de jovens e Considerações sobre a política da União para a educação adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, Jan./Abr. p. 26-34, 1999.
- BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, de 25 de setembro de 1946. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso: 20/05/2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 6093, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, de 25 de abril de 2007, Dispõe sobre a reorganização do Programa Alfabetizado, visando à

universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: www.diariooficial.hpq.com.br/fed_lei_4024_1961. Acesso: em 02/03/2009.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, nº 248, p. 27 833-27 841, 23/12/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index>. Acesso em: 20/06/2009.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 45 e nº 65. Brasília, 2007.

BUFFA, É.; NOSELLA, P. **A educação negada**: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez: 1997.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M.C.; GRACILIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Ação Educativa, Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América latina y Caribe, São Paulo, Brasil, jun. 2003.

DI PIERRO, M.C; et al. Visões da educação de Jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. , 2001.

FARIA, E. V. de e FARIA S. M. Visões de Educação de jovens e adultos no Brasil: dos discursos às práticas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.8, n.2, p.243-252, maio/ago. 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FÁVERO, O., RUMMERT, S. M. & VARGAS, S. de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: A proposta da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense. Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século In: **Reunião Anual da Anped**, 22, São Paulo, 1999. (Cd-Rom).

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 35-49, 1985.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.23, n.81, p.21-47, dez. 2002.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.01. p.11-126, jan./jun. 2004.

FERRAZ, E. de F.; REALE, M. *et al.* Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 151, p. 654-684, set/dez. 1984.

FERREIRA, A. Racismo à brasileira. **UnB Agência**, Brasília, 20 nov. 2002. Disponível em: www.unb.br/acs/especiais/cons_racial-04.htm. Acesso em: 14/11/2008.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLECHA GARCIA, Ramon. **Efeito desnivelador y educación comunicativa: Educación de jóvenes y personas adultas en España**. Barcelona: Crea, 1996.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBO Júnior, J. A. **Classificação das Pesquisas**. Metodologia Científica. Disponível em: www.feb.unesp.br/posgrad_prod2/metodologiacycientifica/ Acesso: em 18/05/2009.

GRASSI, T. M. **As faces da mulher que se forma professora na Curitiba do final do século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 v. 1.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-128.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, maio-ago., n.14, p.108-130, 2000.

HADDAD, S. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos**. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br/index./php/emaberto/article. Acesso em: 20/02/2008.

HASENBALG, Carlos A., SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1988.

HIRSCHBERG, A.; PRUKS, L.R. **Analfabetismo o grande não**. São Paulo: FDE, 1990.

IBGE. **Contagem da População 1996**. Brasília. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10/02/2009.

IBGE. **Censos demográficos 1980, 1991 e 2000**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15/03/2009.

IBGE. **Contagem da população: 1996**. Brasília: IBGE, 1997.

IBGE. **Dados de Analfabetismo no Brasil 2001**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 8/11/2008.

IBGE. MEC/Inep. **Censo escolar 2001**. Disponível: inep.gov.br. Acesso em: 13/12/2008.

IBGE. **Perfil dos municípios brasileiros: gestão pública**. Rio de Janeiro, 2001.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 1999.

INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em: www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo. Acesso em: 20/01/2009.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador nacional de alfabetismo funcional**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

IOSCHPE, G., In: OSTRONOFF, H. O desastre de um país analfabetizado. n. 384, nov./dez 2007. P.

IPARDES, Instituto **Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – Leituras regionais: mesorregiões geográficas paranaenses**. Curitiba: IPARDES, 2004.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **PNAD 2006**. Primeiras Análises. Brasília, 2007.

IRELAND, T. D. A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos à luz do contexto internacional. **Alfabetização e Cidadania**. n. 9. mar. 2000. p. 9-22.

IRELAND, T. D. O atual estado da arte da educação de jovens e adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFITEA e do processo de globalização. In: Afonso Celso Scocuglia; José Francisco de Melo Neto (Org.). **Educação Popular**: outros caminhos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999, p. 169-184.

JOIA, O. et al. **Proposta curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo)**: Relatório de pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1996.

LOURENÇO F. Estatística e educação. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 66-85, jan./mar. 1994.

MACHADO, M. M. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 2007. Disponível em www.reveja.com. Acesso em 28/04/2008.

MARCÍLIO, M. L. **Evolução da população brasileira através do censo até 1872**. São Paulo: EDUSP, 2002.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Educação. **O ensino supletivo. Informe de pesquisa**. Cuiabá: Educ., 1998.

NISKIER, A. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. C. M. No contexto da realidade educacional brasileira: as escolas rurais paranaenses. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.41-51, set., 2008.

PAINI, I. D. et al. **Retrato do analfabetismo**: algumas considerações sobre a Educação no Brasil. Periódicos. Disponível em: www.periodicosuem.br/ojsindex.php/Acta. Acesso em 15/04/2009.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 2007. Disponível em: www.reveja.com. Acesso em 28/04/2008.

PAIVA, J. (Org.); IRELAND, Timothy (Org.); MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea 1996 - 2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. v. 1.

PAIVA, V. **História da educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, V. **História da educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. **Pró-Posições**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-21, jul. 1990.

PAIVA, V.P. **Alfabetismo funcional no Município de São Paulo**. São Paulo: Cedes, 1997.

PARANÁ (Estado). Decreto nº 589, de 9 de março de 1931. Institui o concurso para professores. **Leis e Decretos-Leis do Paraná de 1930 a 1937**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1954.

PARANÁ (Estado). **Mensagem do Interventor Mário Tourinho ao Presidente do Governo Provisório da República, Sr. Getúlio Dorneles Vargas, em 5 de outubro de 1931**. Curitiba: Imprensa Oficial, s.d.

PARANÁ (Estado). **Mensagem ao Governador Manoel Ribas à Assembléia Legislativa**. Curitiba: Imprensa Gráfica Paranaense, 1937.

PARANÁ (Estado). **Relatório apresentado ao Interventor Manoel Ribas, pelo Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Obras Públicas**, 1935. [S.l., s.d.].

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Paraná Alfabetizado**. O que significa superar o analfabetismo. Curitiba, 2009.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Diversidade. Coordenação de Jovens e adultos. **Relatório de educação de Jovens e adultos**. Curitiba, 2008. 1-12 p.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Paraná Alfabetizado - 2007**. Curitiba, 2008.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Relatório das Ações Desenvolvidas em busca da Superação do Analfabetismo no Ano de 2006**. Curitiba, 2007.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Projeção de Metas de Alfabetização - 2008**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. (Estado). **Agência Estadual de Notícias**. Sebastião de Oliveira tem 101 anos, 10/02/2008. Disponível em: www.aenoticias.pr.gov.br. Acesso em: 13/03/2009.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1991.

PILOTO, Erasmo. **A educação no Paraná**. Rio de Janeiro: CILEM, MEC, INEP, 1954.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. **Atlas da Exclusão Social no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1.

PRÉCOMA, L. **As políticas públicas para a educação no Paraná, no governo de Manoel Ribas (1932-1945)**. Disponível em: http://www.utp.br/proppe/Vseminario_iniciacao/. Acesso em 14/05/2009.

PRYMA, M. F. **A organização escolar**: a análise da escola primária paranaense no período de 1930 a 1945. Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

RATACHESKI, A. **Cem anos de ensino no Estado do Paraná**. Curitiba: [s.n.t], 1953.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. **Perfil dos alunos de EBJA**. Recife: SME, 1995.

RODRIGUES, E. B. Igualdade e inclusão social no Brasil: ações afirmativa na UNB. **Jus Navegandi**, Terezina, ano 10, n. 862, 12 nov. 2005. Disponível em: www.jus.2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7516. Acesso em: 16/04/2009.

RODRIGUES, R. C. **O voto do analfabeto face às constituições republicanas do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1995.

RUMMERT, S. M. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-129.

SIGWALT, C. **Seria causa do analfabetismo funcional de 67% de brasileiros**. Diário do Pará, P.A. de 10/09/2003. Disponível em: www.and.org.br/tidarquivos/bib/tid_20030910_20030910-10.rtf. Acesso em: 20/04/2009.

SILVA, N. da. **O papel da escola e do ensino da Língua Portuguesa no processo de inserção de adultos migrante nas grandes cidades**. Artigo publicado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, 2002. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium27/21.htm>. Acesso em: 02/04/2009.

SIRQUEIRA, M. C. de P. O Ensino Supletivo – Função Suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 1 n. 1, 1989.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 17, p. 25-35, 2004.

SOARES, L. G.. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STERN, I. **As campanhas de prevenção de doenças e sua ação educativa**. (Dissertação). Mestrado em Educação – Programa de Educação, Setor de Educação Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

TORRES, M. R. O contexto das políticas públicas pelo olhar da história, In: **Anais do I Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**. Pinhão, Faxinal do Céu, 2006.

TORRES, R. M. (1992). Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999). In: **Anais** Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 18 de abril, 1999.

UNESCO. **Relatório sobre a educação**, 1979. Disponível em: www.unesco.org. Acesso em: 20/03/2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, C. M. As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. **Revista da Alfabetização Solitária/Alfabetização Solitária**. São Paulo, v. 7, n. 7, 2007, p.9-26. São Paulo: Marco, 2008.

Yin, R. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZANETTI, M. A. As políticas educacionais recentes para a educação de jovens e adultos. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, n. 2 mar., 1999.

ZUNTI, M. L. G. C. **A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo MOBRL e a Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990**: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real. Vitória, 2000.

**ANEXO 1 – PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO – SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO DO PARANÁ – SEED/PR – 2008**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE
COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS
PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO
INICIATIVA**

O Programa Paraná Alfabetizado é uma ação do Governo do Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil.

OBJETIVOS

- Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania, tendo como princípios o respeito à sua diversidade sociocultural e suas expressões de educação e cultura popular;
- Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados desenvolvendo ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação para a garantia da EJA Fase I do ensino fundamental, considerando os locais onde residem e trabalham, seus diversos tempos e realidades.
- Constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos.
- Articular as ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, propiciando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada.

PRESSUPOSTOS

- A alfabetização como resgate da dívida social brasileira aos que não tiveram acesso à educação escolar e como possibilidade de continuidade da escolarização;

- A superação dos atuais índices de analfabetismo do Estado do Paraná e dos municípios;
- A implantação de uma política pública de alfabetização coordenada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em sintonia e parceria com os governos municipais e federal;
- A alfabetização articulada às demais políticas sociais no enfrentamento às condições precarizadas de vida da população paranaense analfabeta;

REALIDADE DO ANALFABETISMO NO PARANÁ

- Num mundo hegemonicamente letrado, há a existência ainda de 880 milhões de pessoas jovens e adultas analfabetas, dos quais 2/3 são mulheres (UNESCO, 2000);

O Brasil é o 73º país em analfabetismo no mundo;

Segundo o IBGE (2000), na região sul do país a média de analfabetismo é de 7,7% (uma das melhores do país), sendo o Paraná o estado com maior índice (9,5%), comparado com Santa Catarina (6,3%) e Rio Grande do Sul (6,7%);

- O Estado do Paraná ocupa a 7ª posição de analfabetismo entre os 24 Estados brasileiros, possuindo atualmente cerca de 540 mil pessoas com 15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto, correspondendo a 7,1% da população paranaense com 15 anos ou mais (PNAD, 2005);

No ano de 2000, 649 mil jovens, adultos e idosos se auto-declaram não alfabetizados, correspondendo a 9,5% da população paranaense com 15 anos ou mais (IBGE, 2000);

No Paraná, 1/4 da população com 15 anos ou mais, se enquadra nos índices de analfabetismo funcional (inferior a 4 séries concluídas), ou seja, 25,4%.

- Cerca de 70% da população brasileira e paranaense não alfabetizada com 15 anos ou mais é constituída por mulheres.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Entendemos como pessoa alfabetizada (alfabetização inicial) quando:

- lê, compreende e produz textos simples, de diferentes tipos e finalidades (informativos, literários, narrativos, argumentativos, portadores de textos, etc.);

- participa de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de articulação da língua falada;
- expressa criticamente sua reflexão (oral, escrita, interpretativa) acerca da realidade em que vive;

DINÂMICA DO PROGRAMA

- O período previsto para o processo de alfabetização é de 8 meses;
- A carga horária total de alfabetização corresponde a 320 horas, sendo desenvolvida em 10 horas semanais, através de planejamento pedagógico de temas geradores definido pelo conjunto dos alfabetizandos e alfabetizadores, considerando as dinâmicas específicas e locais de trabalho e disponibilidade;
- As turmas de alfabetização deverão ser constituídas permanentemente ao longo do ano, através de chamamentos públicos de alfabetizadores e alfabetizandos, contando com o incentivo e participação de todos os segmentos da sociedade paranaense;
- As turmas de alfabetização podem ser localizadas nas escolas estaduais ou municipais, em centros comunitários, sedes dos sindicatos, das igrejas, dentre outros espaços físicos alternativos.

METAS E ABRANGÊNCIA

- 1ª Edição – 2004: presente em 225 municípios, sendo atendidos 24.624 alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 1.275 turmas de alfabetização;
- 2ª Edição – 2005: presente em 340 municípios, sendo atendidos 46.966 mil alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 2.576 turmas de alfabetização;
- 3ª Edição – 2006: presente em 381 municípios, sendo atendidos 60 mil alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 3.088 turmas de alfabetização;
- 4ª Edição – 2007: previsão de atendimento a 100 mil alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 5 mil turmas de alfabetização, em 399 municípios paranaenses.

ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO E PARCERIAS

Constituição do território paranaense num intenso e permanente ambiente alfabetizador envolvendo os diversos segmentos governamentais e da sociedade civil

num esforço articulado para superação do analfabetismo, através de ações como:

- Contatos, articulações e mobilizações com as Secretarias Municipais de Educação, empresas públicas e privadas, clubes de serviços, igrejas, organizações não-governamentais, demais Secretarias Estaduais e Municipais presentes nos municípios, dentre outras instituições, na perspectiva de constituir redes locais de alfabetização e de identificar e atender demais necessidades sociais dos alfabetizandos (exames oftalmológicos, óculos, material escolar, alimentação escolar, documentação civil, dentre outras);
- Divulgação permanente das ações do Programa Paraná Alfabetizado nos municípios/região através de veículos de comunicação como: emissoras de rádio e de televisão, cartazes, eventos, etc.;
- Identificação das pessoas não alfabetizadas através do acesso aos cadastros sociais tais como: Programa Nacional da Agricultura Familiar - PRONAF, Programa Leite das Crianças, CADÚnico dos beneficiários da Assistência Social, dentre outros;
- Visitas nas residências das pessoas não alfabetizadas para convidá-las para participar das turmas de alfabetização;
- Constituição de um Fórum ou Comissão Local de Alfabetização no município envolvendo lideranças comunitárias, autoridades políticas, representantes de organizações governamentais e da sociedade civil para definir estratégias e ações de mobilização em torno da alfabetização;
- Integração de programas e benefícios sociais (Bolsa Família, documentação civil, Leite das Crianças, etc.) desenvolvidos pelas diversas Secretarias Municipais e Estaduais nas áreas do Trabalho, da Saúde, da Assistência Social, da Cultura, do Meio Ambiente, etc.
- Escolha anual progressiva de municípios para desenvolver agenda de mobilização permanente para superação do analfabetismo. A escolha do município considera: altas taxas de analfabetismo, número absoluto de não alfabetizados viável de superação no período de oito meses e adesão política e comunitária da Prefeitura Municipal.

PERFIL E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS EDUCADORES

Os(as) alfabetizadores(as) do Programa Paraná Alfabetizado são selecionados

através de Editais públicos organizados pela SEED-PR, obedecendo os seguintes critérios:

- professores(as) das diversas áreas do conhecimento, vinculados às redes públicas estadual ou municipal de educação, ou;
- professores(as) habilitados nas várias áreas do conhecimento, mesmo sem vínculo com as redes públicas de educação, ou;
- educadores populares com ensino médio concluído, residentes em locais de difícil acesso (acampamentos ou assentamentos, vilas rurais, ilhas, terras quilombolas, terras indígenas, dentre outros.), para alfabetização nestes locais.

O Programa conta com a participação de Coordenadores Locais de Alfabetização, sendo professores da Rede Estadual de Educação remunerados pela SEED-PR para acompanharem semanalmente as turmas de alfabetização, para garantirem a formação continuada dos alfabetizadores, para organizar a documentação dos alfabetizandos e para articularem a infra-estrutura necessária à ação alfabetizadora junto às Prefeituras Municipais.

Os alfabetizadores e coordenadores locais de alfabetização participam de momentos de formação inicial e continuada em alfabetização promovidos pela SEED-PR, tais como:

- Curso de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu (30 horas);
- Grupos de Estudos de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizados nos municípios, contando com a TV Paulo Freire (30 horas);
- Reuniões pedagógicas de formação continuada realizadas pela Coordenação Local de Alfabetização, nos municípios (64 horas);
- Oficinas descentralizadas de Formação Continuada dos Coordenadores Locais de Alfabetização nos Pólos de NREs (48 horas);
- Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, contando com a participação de educandos (30 horas);
- Oficinas de produção de materiais de apoio pedagógico.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

- Reuniões semanais ou quinzenais de formação continuada a serem organizadas e desenvolvidas pela coordenação local de alfabetização, com carga horária de 8 horas/mês, sendo obrigatória a participação dos alfabetizadores;
- Visitas semanais ou quinzenais da coordenação local de alfabetização para contatos com alfabetizadores e alfabetizandos, observação, orientações e avaliação do processo de alfabetização.

AValiação DOS ALFABETIZANDOS

A avaliação dos alfabetizandos é diagnóstica e processual sendo realizada pelos alfabetizadores através da produção de 1 texto de cada alfabetizando, em cada mês e durante o processo de aprendizagem.

Além dos textos dos alfabetizandos, a avaliação deverá conter um parecer do alfabetizador acerca do desenvolvimento do educando. A avaliação do educando deverá contemplar aspectos da oralidade, leitura, escrita da língua portuguesa. Também deve considerar seu envolvimento no espaço da alfabetização, o uso social da escrita e sua participação em outros espaços sociais, culturais e políticos.

CONTATO:

Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Superintendência da Educação
Departamento da Diversidade
Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos
Programa Paraná Alfabetizado
Av. Água Verde, 2.140 – Água Verde, CEP: 80240-900 – Curitiba – Paraná
Fone: (41) 3340.8422/8417 ou **0800.416200** (ligação gratuita)
www.paranaalfabetizado.pr.gov.br

APÊNDICE 1 –
POPULAÇÃO DE JOVENS COM MAIS DE 15 ANOS DE IDADE, TAXA DE
ANALFABETISMO NOS MUNICÍPIOS NO ANO DE 2000 DO ESTADO DO PARANÁ

1 – População de jovens com mais de 15 anos de idade, taxa de analfabetismo nos municípios no ano de 2000 do Estado do Paraná

| Município | População total com 15 anos ou mais (Censo IBGE 2000) | Taxa de analfabetismo da pop. com 15 anos ou mais (Censo IBGE 2000) | População analfabeta com 15 anos ou mais (Censo IBGE 2000) |
|------------------------|---|---|--|
| NOVO ITACOLOMI | 2119 | 19,30% | 409 |
| TUPÁSSI | 5956 | 11,13% | 663 |
| MAMBORE | 10814 | 12,74% | 1378 |
| ANAHY | 2142 | 14,24% | 305 |
| GUAPOREMA | 1580 | 16,08% | 254 |
| LEÓPOLIS | 3182 | 14,55% | 463 |
| SÃO JORGE DO OESTE | 6640 | 11,14% | 740 |
| ITAIPULÂNDIA | 4787 | 8,50% | 407 |
| PINHAL DO SÃO BENTO | 1712 | 18,81% | 322 |
| RANCHO ALEGRE DO OESTE | 2203 | 15,93% | 351 |
| JAPIRA | 3499 | 15,89% | 556 |
| FERNANDES PINHEIRO | 4209 | 10,58% | 445 |
| GODOY MOREIRA | 2779 | 26,88% | 747 |
| JUNDIAI DO SUL | 2599 | 21,66% | 563 |
| VIRMOND | 2823 | 8,51% | 230 |
| PORTO RICO | 1799 | 13,40% | 241 |
| PITANGUEIRAS | 1730 | 15,72% | 272 |
| OURIZONA | 2549 | 15,42% | 393 |
| PONTAL DO PARANÁ | 9975 | 6,08% | 606 |
| AMAPORA | 3172 | 18,76% | 595 |
| SULINA | 2801 | 11,25% | 315 |
| MATO RICO | 2988 | 19,41% | 580 |
| DIAMANTE DO OESTE | 3380 | 18,8% | 611 |
| IVATÉ | 4998 | 15,67% | 783 |
| PAULO FRONTIN | 4688 | 4,42% | 207 |
| SANTANA DO ITARARÉ | 4026 | 20,77% | 836 |

FONTE: Relatório Desempenho dos Municípios Programa Paraná Alfabetizado - SEED – 2008 – Censo IBGE 2000.

APÊNDICE 2
DEZ (10) MUNICÍPIOS COM MAIOR ÍNDICE DE ANALFABETISMO RETIRADO DO
APÊNDICE 1

2 – Dez (10) Municípios com maior índice de analfabetismo retirado do Apêndice 1

| Município | População total com 15 anos ou mais (Censo IBGE 2000) | Taxa de analfabetismo da pop. com 15 anos ou mais (Censo IBGE 2000) | População analfabeta com 15 anos ou mais ou mais (Censo IBGE 2000) |
|--------------------|---|---|--|
| TUPÁSSI | 5956 | 11,13% | 663 |
| MAMBORE | 10814 | 12,74% | 1378 |
| SÃO JORGE DO OESTE | 6640 | 11,14% | 740 |
| GODOY MOREIRA | 2779 | 26,88% | 747 |
| PONTAL DO PARANÁ | 9975 | 6,08% | 606 |
| AMAPORA | 3172 | 18,76% | 595 |
| MATO RICO | 2988 | 19,41% | 580 |
| IVATÉ | 4998 | 15,67% | 783 |
| PAULO FRONTIN | 4688 | 4,42% | 207 |
| SANTANA DO ITARARÉ | 4026 | 20,77% | 836 |

Fonte: Relatório Desempenho dos Municípios Programa Paraná Alfabetizado – SEED - 2007